

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 60 LP

gemäß der Prüfungsordnung vom 30. Juli 2007 (FU-Mitteilungen Nr. 39/2007),

Fach: Fachdidaktik Französisch

L'adoption du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en Allemagne

-


Le cas de l'enseignement du français à Berlin

1. Prüfer/in, Gutachter/in: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüfer/in, Gutachter/in: Sabrina Noack-Siegler

vorgelegt von:

Vorname, Nachname: Madeleine Lemal-Born

Straße, Nr.: 

PLZ, Ort: 

Telefon: 

E-Mail: 

Matrikel-Nr.: 

Wörter im Textteil: 20 500

Berlin, 26.01.2016

Unterschrift: _____

Frau

Madeleine

Lemal-Born

4920470

Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Ich versichere, die Masterarbeit selbstständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den _____

Unterschrift

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 6

1. Les origines politiques et les orientations didactiques du CECR 9

1.1. Les politiques éducatives du Conseil de l'Europe 9

- 1.1.1. Les valeurs du Conseil de l'Europe et l'enseignement des langues et Europe 9
- 1.1.2. Vers une éducation plurilingue 13

1.2. Le CECR 15

- 1.2.1. Le CECR : un outil complexe et adaptable 16
- 1.2.2. L'approche actionnelle 18
- 1.2.3. Les niveaux communs de référence 23
- 1.2.4. Un cube notionnel 26
- 1.2.5. Les défis liés à l'utilisation du CECR 27
 - La contextualisation du CECR 28
 - La professionnalisation des enseignants 28
- 1.2.6. Le CECR et les changements paradigmatiques 30
- 1.2.7. Comment mesurer l'adoption du CECR ? 34

2. Les bases théoriques et méthodologiques 37

2.1. Le modèle de l' « Évolution historique des configurations didactiques » 37

- 2.1.1. Le mécanisme de l'évolution didactique 37
 - La constitution d'une configuration didactique 37
 - La présentation des trois niveaux de la situation didactique actuelle en France 39
- 2.1.2. Les configurations didactiques au fil de l'histoire 41
- 2.1.3. Quelques remarques sur le choix du modèle théorique 42

2.2. La méthodologie de recherche 43

- 2.2.1. L'étude du contexte global 43
- 2.2.2. L'analyse du RLP 44

3. Le contexte global de l'adoption du CECR et sa mise en œuvre dans les standards et le RLP 46

3.1. L'évolution commune de la didactique des LE en France et en Allemagne 47

3.2. « Die kommunikative Wende » 48

3.2.1. Le niveau social : les changements après mai 1968 49

3.2.2. Le niveau didactique : la conception de la compétence communicative 50

3.2.3. Le niveau institutionnel : vers un système éducatif égalitaire 53

3.3. La situation didactique actuelle : l'implémentation des standards nationaux 54

3.3.1. Le niveau social : l'intégration européenne et la compétition internationale 54

3.3.2. Le niveau didactique : l'approche néocommunicative 56

3.3.3. Le niveau institutionnel et didactique : un système éducatif axé sur les compétences et les standards 58

3.3.4. Premier bilan: le degré de mise en œuvre du CECR dans les standards nationaux 64

1) **L'orientation globale:** la formation d'un acteur social plurilingue 65

2) **L'apport technique :** 65

- Les niveaux de compétences
- Les métacatégories horizontales

3) **L'approche actionnelle:** agir dans une société-classe 66

4) **La terminologie commune du CECR 66**

3.4. L'analyse du RLP 67

3.4.1. La structure du document 67

3.4.2. Deuxième bilan : le degré de mise en œuvre du CECR dans le RLP 67

1) **L'orientation globale :** la formation d'un acteur social plurilingue 67

- 2) **L'apport technique** : 68
 - Les niveaux de compétences
 - Les métacatégories horizontales
- 3) **L'approche actionnelle** : agir dans une société-classe 69
- 4) **La terminologie commune du CECR** 70

Conclusion 72

Annexes 76

Bibliographie 91

Sigles et abréviations :

CECR :	Cadre européen commun de référence pour les langues
CELV :	Centre européen pour les langues vivantes
E/A :	Enseignement et apprentissage
KMK :	<i>Kultusministerkonferenz</i> , la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et de la culture
LE :	Langue étrangère
LV :	Langue vivante/étrangère enseignée au cours de la scolarité
LV 2 :	Deuxième langue vivante/étrangère enseignée au cours de la scolarité
RDA	République Démocratique Allemande
RFA	République Fédérale Allemande
RLP :	<i>Rahmenlehrplan</i> , le programme scolaire
UE :	Union Européenne

Tableaux et figures :

Figure 1 :	Le rapport entre compétences, stratégies et activités (ROBERT, ROSEN, 2010, p.259)	<i>p.19</i>
Figure 2 :	Une arborescence en trois niveaux généraux (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.15)	<i>p.23</i>
Figure 3 :	Cube notionnel du CECR	<i>p.26</i>
Figure 4 :	L'approche actionnelle (PICCARDO, 2014, p.4)	<i>p.33</i>
Figure 5 :	Figure de synthèse des principales composantes du CECR	<i>p.35</i>
Figure 6 :	Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts (REINFRIED, 2000)	<i>p.57</i>
Figure 7 :	Kompetenzmodell (Senat für Bildung, Jugend, Sport Berlin, 2006, p.10)	<i>p.68</i>
Tableau 1 :	Descripteurs de compétence discursive (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.98)	<i>p.24</i>
Tableau 2 :	L'Évolution historique des configurations didactiques (PUREN, 2006a, p. 39)	<i>p.41</i>
Tableau 3 :	Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache (KMK, 2003, p.8)	<i>p.59</i>

Introduction

Le *Cadre commun européen de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues* (désormais CECR) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe est devenu un document influant sur la conception de l'enseignement des langues étrangères en Europe en provoquant la réorganisation et l'harmonisation des curricula de langues en milieu scolaire. Il a pour objectif d'établir un cadre de référence, en définissant des niveaux communs de référence et des échelles de compétences, tout en préconisant l'approche actionnelle. Au-delà de ces objectifs didactiques, le CECR est un outil qui poursuit également des finalités politiques en accordant un rôle majeur à l'enseignement et l'apprentissage des langues, une discipline à même de valoriser le multilinguisme et le multiculturalisme, ainsi que de favoriser la cohésion sociale en améliorant la compréhension et la communication entre toutes les personnes qui vivent en Europe :

C'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre les Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination (Conseil de l'Europe, 2001, p. 10).

Dans mon mémoire de Master de didactique de l'allemand, réalisé en 2013 à l'Université du Maine en France, mon intérêt se portait déjà sur ce document clé de la didactique contemporaine des langues étrangères. J'y ai étudié l'adoption du CECR en Albanie, un pays européen en transition et aspirant à l'intégrer l'Union Européenne. Ma méthode de recherche était systématique : en m'appuyant sur la théorie du changement éducatif de Michael Huberman et Ronald Havelock¹ et sur le modèle de l'« évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren, j'ai pu montrer l'importance de l'étude du contexte global de l'adoption du CECR, constitué de différents sous-systèmes - l'analyse des sous-

¹ *Innovation et problèmes de l'éducation, Théorie et réalité dans les pays en développement*, Paris, Unesco, 1980

systèmes permettant de déceler les facteurs qui favorisent ou qui entravent le changement impulsé par le CECR. Mes recherches ont révélé que le changement éducatif suscité par l'adoption du CECR en Albanie se trouvait alors dans une phase initiale. D'une part, ce document sert de base à l'élaboration des programmes scolaires de l'enseignement de l'allemand du nouveau système scolaire postcommuniste, et d'autre part, sa mise en œuvre se heurte à une culture d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation très différente à celle promue par les politiques éducatives du Conseil de l'Europe.

Ce présent mémoire a pour ambition de donner désormais un éclairage sur l'adoption du CECR dans le contexte allemand et plus particulièrement dans le programme scolaire de l'enseignement du français à Berlin², en vigueur actuellement. L'Allemagne ayant adhéré en 1950 au Conseil de l'Europe et jouant un rôle moteur dans la construction européenne, je fais l'hypothèse que ce pays adopte pleinement le CECR pour l'enseignement et l'apprentissage du français en milieu scolaire. Afin de falsifier ou de vérifier cette hypothèse, toute une série de questions s'est posée : qu'est-ce qu'exactly le CECR ? Comment savoir s'il a pleinement été adopté ? Quel est le contexte didactique allemand dans lequel le CECR s'implante ? Les composantes du CECR sont-elles peut-être déjà inhérentes à la conception didactique allemande ? Les composantes du CECR détectées dans RLP ont-elles été impulsées par le CECR ou font-elles déjà partie intégrante du contexte didactique allemand ?

Pour trouver des pistes de réponses à mes questions, il a fallu avoir recours à deux grilles d'analyse. Dans un premier temps, une étude détaillée du CECR s'est avérée primordiale afin de discerner les principales composantes du CECR. Ce travail d'analyse didactique du CECR m'a permis, d'une part, de formuler la question centrale de ce mémoire: quel est le degré de mise en œuvre du CECR dans le programme scolaire de l'enseignement du français à Berlin ? Et d'autre part, il m'a également permis de développer un outil permettant de mesurer le degré d'adoption du CECR (cf. figure 5), en examinant l'adoption et l'adaptation

² Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe 1 – Französisch 1./2./3. Fremdsprache*, 2006

des principales composantes du CECR dans le RLP. Dans un deuxième temps, une analyse diachronique approfondie du contexte d'émergence du RLP s'est avérée nécessaire, soit l'étude de l'histoire récente de la didactique des langues étrangères allemande. Afin d'appréhender ce contexte complexe – un champ d'étude qui s'est révélé peu exploré – j'ai transposé le modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren au contexte didactique allemand. Ce modèle m'a permis de reconstruire et d'interpréter l'évolution de la culture didactique en Allemagne. Après avoir exploré le CECR et le contexte global d'adoption du CECR, j'ai enfin pu entreprendre l'analyse synchronique de la mise en œuvre du CECR dans le RLP.

Dans la première partie du mémoire, je présenterai d'abord le contexte d'émergence du CECR – afin de mieux cerner les finalités politiques et éducatives du document. Puis, j'analyserai l'outil en tant que système composé de tout un ensemble de concepts, articulés et interdépendants. Cette analyse me permettra enfin de proposer une figure de synthèse des principales composantes du CECR, qui servira de grille de lecture pour l'analyse du RLP.

Dans la deuxième partie, mon travail sera consacré au modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren qui servira de grille d'analyse du contexte global d'adoption du CECR. La mise au point de ces bases théoriques permettra la présentation définitive de la méthodologie de recherche.

Enfin, la troisième partie portera sur l'analyse du contexte global de l'adoption du CECR ainsi que sa mise en œuvre dans le RLP. Au cœur de cette partie se trouvera l'analyse de l'approche communicative, la pierre angulaire de la didactique du français langue étrangère et des programmes scolaires de cette matière depuis les quatre dernières décennies en Allemagne. Enfin, cette dernière partie comportera deux bilans complémentaires : le premier bilan de la mise en œuvre du CECR dans les standards nationaux – les directives nationales qui forment la base du RLP, le programme scolaire berlinois, soit « régional » – et le second bilan de la mise en œuvre du CECR dans le RLP.

1. Les origines politiques et les orientations didactiques du cadre européen commun de référence pour les langues

Dans cette partie, je m'intéresserai d'abord au contexte d'émergence du CECR. En optant pour une perspective historique, je présenterai la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe, les valeurs et les principes qui sous-tendent son action et les objectifs qu'elle poursuit. Puis, j'analyserai en détail le sujet central de ce mémoire, le CECR, qui est l'un des outils de référence de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et le cadre auquel se réfèrent les *Rahmenlehrpläne* berlinois (soit les directives officielles berlinoises, désormais RLP). Cette présentation du cadre général m'amènera enfin à mettre en exergue les quatre principales composantes du CECR qui permettront de donner les premiers éléments de réponses à la question: Comment mesurer la mise en œuvre du CECR ?

1.1. La politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe

1.1.1. Les valeurs du Conseil de l'Europe et l'enseignement des langues étrangères

Le 5 mai 1949, alors que se prépare la guerre froide au lendemain de la seconde guerre mondiale, dix pays d'Europe³ se retrouvent à Londres pour signer le traité fondateur du Conseil de l'Europe, la plus vieille institution européenne qui siège à Strasbourg. Leurs ambitions sont de taille. Les pays fondateurs du Conseil de l'Europe veulent marquer la fin de la violence et le début de l'amitié des « Peuples d'Europe » en rétablissant la communication ainsi que la coopération par la promotion des valeurs démocratiques et du respect de la dignité

³ Belgique, Danemark, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, Suède et Royaume-Uni. Aujourd'hui, le Conseil de l'Europe compte 47 États membres dont l'Allemagne qui y a adhéré le 13 juillet 1950. Cf. le site du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/education/default_FR.asp? → 47 pays : Allemagne (consulté le 22/11/2015)

humaine. Leur vision commune, et toujours d'actualité, est la construction d'une Europe solidaire, pacifique et démocratique.

Pour relever le principal défi de la construction d'une Europe pacifique dans sa diversité linguistique et culturelle,⁴ soit d'une Europe multilingue et multiculturelle⁵, le Conseil de l'Europe promeut une unité transculturelle fondée sur les valeurs communes de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État de droit dans le but de « favoriser la prise de conscience et la mise en valeur de l'identité culturelle de l'Europe et de sa diversité ».⁶

Très vite, les langues jouent un rôle primordial dans cette construction. L'enseignement de langues étrangères (désormais LE) d'alors ne parvient pas à répondre aux besoins des États membres⁷ du Conseil de l'Europe, c'est-à-dire à permettre à tous les européens l'apprentissage d'au moins une LE (TRIM, 2007, p.6), facteur essentiel à la compréhension et la communication. Les préoccupations premières du Conseil de l'Europe, et plus particulièrement de la « Section des langues vivantes » (qui deviendra plus tard la « Division des politiques linguistiques »),⁸ sont donc d'améliorer la compréhension et la

⁴ Un défi qui conflue avec les défis de construction économique, technologique, politique et géographique.

⁵ J'emploierai « multiculturel » et « multilingue » lorsque plusieurs variétés culturelles et linguistiques coexistent au sein d'une société ou d'un collectif. Et j'appellerai « plurilinguisme » la capacité d'un individu à employer plusieurs variétés linguistiques. Une distinction qui est aussi admise dans les travaux du Conseil de l'Europe (par exemple, dans *CONSEIL DE L'EUROPE*, 2001, p.11, 12 ; BEACCO, BYRAM, 2007, p.10). La notion « pluriculturel » pour qualifier une personne est employée moins fréquemment, car si nous admettons le principe que l'enseignement et l'apprentissage (E/A) d'une langue ne peut être dissocié de celui de la culture, alors la compétence pluriculturelle coexiste avec la compétence plurilingue. La notion d'« interculturel », quant à elle, est plus fréquente dans le domaine de l'E/A des langues, comme en politique linguistique éducative, car elle rend compte de la rencontre entre individus ou groupes de cultures différentes et de leur façon de vivre ensemble.

⁶ Cf. le site du Conseil de l'Europe : <http://hub.coe.int/web/coe-portal> → Le Conseil en bref : objectifs (consulté le 22/11/2015)

⁷ Par la suite, il sera toujours question des « États membres » tout en sachant que, selon les systèmes éducatifs très divers en Europe, l'enseignement des langues peut aussi être du ressort des régions ou des villes et des communes.

⁸ Tout au long de ce travail, j'emploierai uniquement le terme de « Conseil de l'Europe » pour désigner la « Division des politiques linguistiques » du Conseil de l'Europe.

communication entre les ressortissants européens. En poursuivant cet objectif, les travaux du Conseil de l'Europe vont, de projet en projet, contribuer à impulser une nouvelle orientation didactique en Europe : les méthodologies⁹ directe et active (PUREN, 2012a, p.4) vont laisser place à la méthodologie audiovisuelle dès les années 1960. Celle-ci fournira un terreau favorable à l'approche communicative qui éclora au cours des années 1970-1980 et fera son chemin progressivement dans les classes de langues en intégrant la dimension culturelle et complexe¹⁰ (TRIM, 2007, p.19 ; PUREN, 2008 [1994], p.47-48) dans l'enseignement des LE.¹¹ Cette évolution didactique, visant la centration sur l'apprenant, s'effectue parallèlement au développement d'un «système des unités capitalisables » et à l'élaboration de référentiels des contenus d'enseignement et d'apprentissage (cf. les Niveaux seuils, TRIM, 2007, p.15-26). Le maintien, tout au long de cette période, de ce « double mouvement » et de cette « tension » (COSTE, 2011, p.13) entre, d'une part, une approche didactique centrée sur l'apprenant et, d'autre part, la volonté d'élaborer un instrument d'évaluation transnational, reflète la teneur politique des travaux du Conseil de l'Europe : promouvoir la diffusion d'une nouvelle culture de l'enseignement des langues en Europe.

Au cours des années 1990, en raison des bouleversements politiques et géographiques mais aussi de la dynamique économique et technologique impulsée par la mondialisation, les « rencontres culturelles » se multiplient et changent de nature. Le caractère multiculturel et multilingue des sociétés contemporaines

⁹ J'opte pour la distinction que propose Christian Puren entre méthode : « l'unité minimale de cohérence méthodologique » (PUREN, 2011, p.15) telle que la méthode active ; et méthodologie : « ensemble historiquement stabilisé de méthodes couvrant la totalité des pratiques d'E/A » (ibidem, p.14), telle que la méthodologie directe qui s'articule autour des méthodes active, directe et orale (ibidem, p.11-12). En annexe 1, vous trouverez un glossaire délimitant et définissant les différents concepts autour de la notion de méthodes.

¹⁰ Soit la prise de conscience de l'importance des objectifs, des moyens, des méthodes, des contextes d'E/A et de la motivation des apprenants.

¹¹ Je reviendrai sur l'approche communicative tout au long de ce travail et plus particulièrement aux points 1.2.6., 3.2. et 3.3.

s'accentue et ne peut plus être ignoré par les politiques.¹² Les ressortissants d'origines diverses (pas seulement d'Europe) sont de plus en plus amenés à cohabiter au quotidien, à apprendre ensemble au sein d'une classe ou encore à coopérer au travail. Dans ce nouveau contexte de mobilité et de migration accrue, une véritable compétence en LE ou langue seconde devient un facteur essentiel pour l'intégration et l'accès à l'emploi.

Afin de répondre aux nouvelles exigences suscitées par ces changements sociétaux, le Conseil de l'Europe organise en 1991 une rencontre intergouvernementale sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certifications ». Les États membres y fixeront les objectifs suivants :

- Promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement des différents pays,
- Asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues,
- Aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certification et les administrateurs de l'enseignement, à situer et à coordonner leurs efforts (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.11-12).

Cette rencontre marque le point de départ de dix années de travail commun qui aboutiront en 2001 à la publication officielle du *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Le CECR est le premier outil qui fournit une base commune pour l'évaluation de compétences pour toutes les langues à l'aide des échelles de niveaux de compétence. Le contenu du CECR ne se limite toutefois pas à cet aspect technique. Il entreprend « de traiter la grande complexité du langage humain » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.9) : l'apprenant¹³ est considéré comme un « acteur social »

¹² Les sociétés européennes sont culturellement et linguistiquement hétérogènes, une réalité souvent camouflée par la mise en place par les États nations de politiques linguistiques reposant sur le « monolinguisme d'État » : l'État érige une seule langue au statut de langue nationale, symbole unificateur de l'appartenance nationale (BEACCO, BYRAM, 2007 : 18 - 20).

¹³ Dans ce travail, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique. Ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

interagissant dans une « société-classe »¹⁴ démocratique, multilingue et multiculturelle. Au cœur du CECR se trouve déjà le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est à l'origine de l'avènement du plurilinguisme, dont il sera question plus en avant (en 1.1.2.).

Au cours des années 1990, afin d'être soutenu dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, le Conseil de l'Europe crée le centre européen des langues vivantes (désormais CELV) à Graz, en Autriche. Le CELV a pour mission de soutenir les États membres dans l'utilisation de ressources et d'instruments innovants du Conseil de l'Europe, à travers des ateliers de formation d'enseignants, de multiplicateurs, d'auteurs de matériels pédagogiques, de responsables éducatifs et en développant des réseaux d'experts.

1.1.2. Vers une éducation plurilingue

Depuis la publication du CECR – accompagnée du *Portfolio européen pour les langues* (2001) suivant l'objectif de susciter la prise de conscience du répertoire plurilingue des apprenants – et sa description de la compétence plurilingue et pluriculturelle, la notion de plurilinguisme ouvre de nouvelles portes, non seulement à l'évolution de l'enseignement/apprentissage¹⁵ (désormais E/A) des langues, mais aussi à l'évolution de l'idéologie linguistique éducative du Conseil de l'Europe.

Le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (première version publiée en 2003, finalisée en 2007), dont il a déjà été question plus haut, opère un déplacement fondamental. Alors que le CECR et le Portfolio mettent l'accent sur la reconnaissance de la diversité dans l'E/A des langues, le *Guide* applique le principe du plurilinguisme à tout le dispositif éducatif. Selon Daniel

¹⁴ Les termes « société classe » ou encore « microsociété classe » n'apparaissent pas dans le CECR mais sont couramment employés par Christian Puren (comme par exemple dans PUREN, 2012a, p.17, 23 et 25) pour décrire la nouvelle dimension de la classe depuis l'émergence du concept « acteur social »

¹⁵ Le processus d'enseignement est ici considéré conjointement au processus d'apprentissage, comme dans la majorité des cas de figures, car tout enseignement présuppose un apprentissage et inversement.

Coste, cette évolution s'inscrit dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe.

Le déplacement opéré (par le Guide) replace les langues et l'acteur social au cœur du projet éducatif et permet de les situer légitimement dans la pleine cohérence de finalités telles que la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale. Les valeurs portées par l'éducation plurilingue entrent de plain-pied sur le terrain du politique et sur celui de l'éthique (COSTE, 2012, p.14).

Le plurilinguisme s'impose désormais comme valeur et comme finalité des politiques linguistiques éducatives du Conseil de l'Europe.

Du fait que le plurilinguisme se déploie dans un projet éducatif au sens large, il accompagne le changement de paradigme déjà entamé avec l'entrée complexe de l'approche communicative et poursuivi avec l'approche actionnelle du CECR (cette évolution didactique fera l'objet du point 1.2.6.). Daniel Coste parle du « paradigme de la pluralité (...) marqué (...) par la pluralité des connaissances, des modes d'accès aux savoirs, des cultures, des langues et des valeurs (COSTE, 2012, p.14) » dans lequel l'enseignement des LE en Europe s'inscrit aujourd'hui. Le nouveau projet du Conseil de l'Europe « langues dans l'éducation et les langues pour l'éducation » opère également un changement d'approche en mettant pour la première fois à disposition des États membres une *Plateforme de ressources et de références* :

La *Plateforme* propose un dispositif ouvert et dynamique de définitions, de points de repère, de descriptions et de descripteurs, d'études ou de bonnes pratiques, que les États membres sont invités à consulter et à utiliser comme éléments pouvant soutenir leur politique de promotion d'un accès équitable à l'éducation, chacun en fonction de ses besoins, de ses ressources et de ses cultures éducatives. Ces documents, de statut différent, seront mis progressivement en ligne.¹⁶

Plutôt que de diffuser un cadre (*framework*), il propose un travail en commun (*patchwork*) en renforçant les réseaux d'échanges et de mutualisations (*networks*) (COSTE, 2012, p.16), son but étant de susciter une « coopération horizontale »

¹⁶ Cf. le site du Conseil de l'Europe : <http://hub.coe.int/web/coe-portal> → Démocratie → Politique d'éducation → Ce que nous faisons : Politiques linguistiques → Plateforme des ressources et référence pour une éducation plurilingue et pluriculturelle (consulté le 22/11/2015)

entre les États (GOULLIER, 2007, p.10). Par le biais de création de réseaux facilitant l'interaction entre les États, ceux-ci peuvent trouver des solutions à leurs problèmes. Le Conseil de l'Europe veut donc définitivement passer à une logique de *bottom-up* (de bas en haut).

Les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe – en s'investissant dans l'enseignement des LE – ont développé une idéologie linguistique éducative qui repose sur le plurilinguisme, un concept complexe, aussi bien source de difficultés que de richesses. Il devient même le moteur pour de nouveaux idéaux toujours plus ambitieux : selon Daniel Coste, l'éducation plurilingue s'inscrivant dans le paradigme de la pluralité permettrait de mettre « au premier plan les droits de tous à une éducation équitable et de qualité » en Europe (COSTE, 2012, p.16) ; et selon Jean-Claude Beacco, la prise en compte du répertoire plurilingue dans l'enseignement serait l'élément clé du « processus de constitution identitaire » dans le nouvel espace européen en construction, dans lequel le vieux modèle des États-nations va progressivement laisser place à celui des *nations mondialisées* (BEACCO, 2005). Le plurilinguisme mettrait en marche « un processus d'identification culturelle aux allures de mythe fondateur [créant ainsi] une communauté transnationale pouvant prétendre à un rôle d'acteur significatif du jeu mondial » (ibidem, p. 9).

Conclusion

Depuis les années cinquante, la politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe se développe par la diffusion d'une nouvelle idéologie linguistique reposant sur le plurilinguisme au travers d'outils et de ressources de référence, largement adoptés par les États membres (GOULLIER, 2007, p.5 et suiv.). Le Conseil de l'Europe semble jouer un rôle de catalyseur pour la réorientation des politiques linguistiques en Europe, une réorientation rendue possible par des outils de référence tel que le CECR.

1.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Edité en trente-neuf versions linguistiques,¹⁷ adopté rapidement par les États membres et par de nombreux pays à travers le monde (GOULLIER, 2007, p.5 et suiv. ; PARMENTER, BYRAM, 2012b), utilisé comme référence pour l'élaboration de manuels et de tests de langues dans les secteurs public et privé, tous niveaux confondus, le CECR est à ce jour un succès indéniable et son impact contribue à la construction d'un espace d'éducation européen commun. Mais qu'est-ce que le CECR ? Quels changements apporte-t-il ? Comment s'adapte-t-il à un contexte différent ?

1.2.1. Le CECR : un outil complexe et adaptable

Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)¹⁸ est le fruit de dix années de « collaboration de nombreux membres de la profession enseignante à travers l'Europe et au-delà » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.3). Rédigé par un groupe d'auteurs formé de Brian North, Daniel Coste et Joseph Sheils, sous la responsabilité de John Trim, le CECR s'est vite révélé être un document complexe, riche en concepts reliés et interdépendants (PICCARDO, 2011, p.45; GOULLIER, 2007, p.9), certains innovants par leur redéfinition, d'autres précisés, complétés et développés. Au sein de ce document fusionne un nombre important de travaux et de recherches antérieurs en un ensemble cohérent (TRIM, 2007, p.19 ; PICCARDO, 2011, p.33). En raison de ce vaste complexe de concepts le CECR est souvent perçu par les praticiens comme « un vrai labyrinthe » (PICCARDO, 2011, p.30), comme un outil complexe.

L'objectif des points suivants (1.2.2. et 1.2.3.) ne sera pas de définir un par un les différents concepts du Cadre mais de les décrire les uns par rapport aux autres,

¹⁷ Cf. site du Conseil de l'Europe : www.coe.int → Démocratie → Politique d'éducation → Ce que nous faisons : Politiques linguistiques → Publications et documents (site consulté le 22/11/2015)

¹⁸ La version allemande « Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen » est également parue en 2001.

soit de mettre en avant la logique propre au document – une logique étroitement liée avec les objectifs des politiques linguistiques du Conseil de l’Europe développés en 1.1. – qui provoque le réagencement de l’ensemble des paramètres de l’enseignement, l’apprentissage et l’évaluation des langues. Cet aspect systémique du CECR est également évoqué par Enrica Piccardo :

Même si cela n’est pas dit de manière explicite, le CECR adopte *de facto*, au regard de la didactique des langues, une perspective que nous pouvons définir comme systémique (...). Les concepts clés du CECR sont directement liés entre eux et, comme dans toute vision systémique, il est souligné en quoi une action qui affecte un des concepts entraîne des retombées sur tous les autres (PICCARDO, 2011, p.33).

Avant de faire un tour d’horizon des principaux concepts articulés et interconnectés dans le système CECR, il est important de rappeler le statut du document. Les auteurs du CECR le font eux-mêmes en présentant les « critères » qu’ils se sont assignés afin de développer un outil qui soit véritablement efficace à tout utilisateur : le CECR se veut « exhaustif », « transparent » et « cohérent ». Il « doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières, moyennant l’adaptation qui s’impose ». Les auteurs ajoutent que « le *Cadre* doit être : à usage multiples (...), souple (...), ouvert (...), dynamique (...), convivial (...) [et] non dogmatique (...). » (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p.12-13).

Le CECR n’est donc pas un document imposé aux États membres – comme d’ailleurs tous projets, recommandations ou ressources émanant du Conseil de l’Europe. Son adoption est entièrement volontaire et peut rester partielle. Tout État (membre ou non) est libre de prendre ce qui lui semble important ou adaptable à son contexte, selon ses priorités et ses besoins. L’adaptation du CECR dépend de la seule responsabilité du pays d’adoption (GOULLIER, 2007). Il est aussi important de noter que la plupart des chapitres et parties du CECR sont accompagnés d’encadrés qui invitent explicitement l’utilisateur à s’interroger sur la description des concepts développés, et sur leur adaptabilité en fonction du contexte particulier en question. Le CECR n’est donc ni une norme, ni une prescription. Il est un outil réflexif, transversal à toutes les LE que tout utilisateur

peut s'approprier en fonction de son contexte, tout en favorisant la transparence et la comparabilité des dispositifs d'enseignement des langues ainsi que des qualifications en langues.

Pour répondre à la fois à ces critères de standardisation et de contextualisation, le CECR propose une conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues qui repose sur trois piliers:

- une approche commune,
- des niveaux communs de compétences,
- et une terminologie commune

En 1.2.2. et 1.2.3., j'analyserai l'approche commune et les niveaux communs de compétences qui induisent de force une terminologie, soit un nouveau métalangage didactique commun aux praticiens voulant mettre en œuvre le CECR. J'indiquerai en gras les concepts clés.

1.2.2. L'approche actionnelle

L'approche commune, à savoir **l'approche actionnelle**, appelée aussi bien perspective actionnelle que visée actionnelle dans le Cadre, prend en compte l'usage de la langue dans toute sa totalité en l'inscrivant dans l'action sociale, réelle. Les auteurs du CECR définissent l'approche actionnelle ainsi :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de *compétences générales* et, notamment une *compétence à communiquer langagièrement*. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des *contextes* et des *conditions* variés et en se pliant à différentes *contraintes* afin de réaliser des *activités langagières* permettant de traiter (en réception et en production) des *textes* portant sur des thèmes à l'intérieur de *domaines* particuliers, en mobilisant les *stratégies* qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des *tâches* à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.15, les passages en italiques sont déjà soulignés dans l'original)

Cette définition met en exergue les concepts centraux (en italique) de l'approche actionnelle qui se définissent par rapport à la notion de **tâche**. Cette

approche « considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier » (ibidem, p.15). L’accomplissement de tâches, pris dans un sens très large, constitue l’objectif de l’E/A. Afin d’atteindre cet objectif, l’acteur social réalise des **activités langagières** (cf. le point 1.2.3.), ancrées dans un contexte social qui seul leur donne leur pleine signification et les hisse au niveau de tâche, en mobilisant des compétences prérequisés, tout en mettant en œuvre des stratégies multiples (ibidem, p.19). La réalisation des activités langagières contribue à renforcer et à modifier les compétences. Avant d’analyser le concept de compétence, je vais éclairer la notion de stratégies.

Les auteurs du CECR définissent les **stratégies** comme « le moyen utilisé par l’usager d’une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d’exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (ibidem, p.48). Les stratégies sont donc considérées comme « la charnière entre les ressources de l’apprenant (ses compétences) et ce qu’il/elle peut en faire (les activités communicatives) » (ibidem, p.29). Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen synthétisent dans leur *Dictionnaire pratique du CECR* (ROBERT, ROSEN, 2010, p.259) le rapport entre les compétences, les stratégies et les activités langagières de la façon suivante :

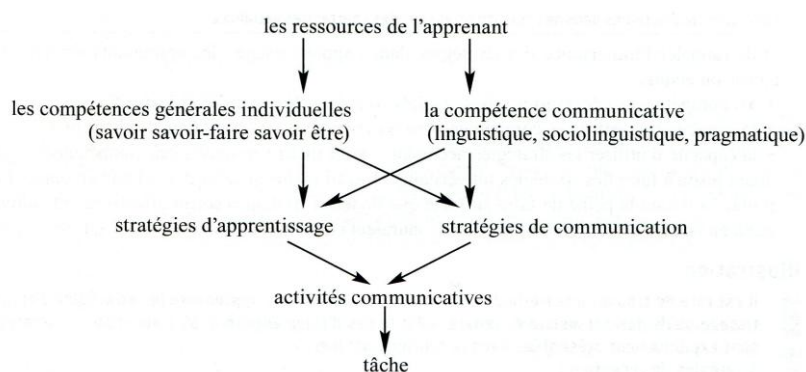


Figure 1: Le rapport entre compétences, stratégies et activités (ROBERT, ROSEN, 2010, p.259)

Les stratégies sont aussi bien relatives aux compétences générales individuelles qu'à la compétence communicative. Elles se déclinent ainsi de la même façon que les compétences dont il sera question dans le paragraphe suivant. Il y a d'une part **les stratégies d'apprentissage**. Elles se subdivisent en stratégies générales qui peuvent être cognitives (telles qu'observer, repérer, analyser etc.) ou métacognitives (comme par exemple planifier une tâche, s'auto-évaluer etc.), soit des savoir-faire de type général et transversal. D'autre part, il y a **les stratégies de communication** qui sont spécifiques aux composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement.

Un acteur social stratégique déploie une **conscience de son apprentissage en langue**. Celui-ci est conscient de l'objectif de la tâche à réaliser et prend en main son propre parcours d'apprentissage. Le développement des stratégies constitue un objectif explicite d'E/A de la langue cible. Elles sont des « produits d'apprentissages » (ibidem, p.47). « L'objectif est (...) d'améliorer les stratégies auxquelles l'apprenant a habituellement recours, en les complexifiant, en les étendant, en les rendant plus conscientes, en facilitant leur transfert à des tâches où elles n'étaient pas d'abord activées » (ibidem, p.106). Le CECR inscrit le travail sur les stratégies dans un dispositif de boucle rétroactive de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation des stratégies mobilisées (ibidem, p.29, 48, 53, 60, 70, 72 et 113) dans le but, d'une part, d'améliorer l'efficacité de l'action et de la communication de l'apprenant en langue et, d'autre part, de développer les capacités réflexives et métacognitives de l'apprenant en favorisant son autonomie.

Les compétences, quant à elles, sont définies par le CECR comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (ibidem, p.15). Selon le Cadre, « l'usage de la langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme *acteurs sociaux*, développent un ensemble de compétences générales et, notamment *une compétence à communiquer langagièrement* » (ibidem, p.15). C'est à travers des activités langagières que l'acteur social renforce et modifie ses compétences en classe.

Les deux concepts d'acteur social et de compétence à communiquer langagièrement, soulignés dans la citation ci-dessus, sont les plus innovants du CECR. Nous sommes en présence d'une situation complètement nouvelle : l'apprenant, considéré comme un acteur social, développe en accomplissant des tâches (ibidem, p.15) des **compétences générales individuelles** – les savoirs, savoir-faire, savoir-être et aussi savoir-apprendre – (ibidem, p.16-17) qui interagissent avec une **compétence à communiquer langagièrement** – les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique – (ibidem, p.17-18) , dans une classe qui ne privilégie plus la communication simulée (cf. l'approche communicative) mais un agir social ancré dans le réel. L'objectif suprême de l'enseignement de LE est le développement d'une **compétence plurilingue et pluriculturelle** (ibidem, p.104-105 et 128)

Notons qu'il est question d'*une* compétence à communiquer langagièrement, au singulier, bien qu'elle soit constituée de composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique qui, elles, sont divisées à nouveau en sous-composantes (ibidem, p.86-101). En effet, il ne s'agit plus de considérer les apprentissages de langues de façon cloisonnée (des compétences différentes pour l'apprentissage et l'acquisition de la langue maternelle, LV1, LV2 etc.) mais bien d'*une* « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures» (ibidem, p.124).

Cette compétence, par définition plurilingue et pluriculturelle, est déséquilibrée, évolutive, partielle, plurielle et fonctionnelle (ibidem, p.104-105). Les compétences en langues (ou en variétés linguistiques), apprises ou acquises, se complètent et se développent **tout au long de la vie** selon les besoins de l'apprenant. L'E/A des langues s'inscrit ainsi dans une logique de parcours tout en s'ouvrant à une vision globale et transdisciplinaire de l'E/A.

La prise en compte ces deux concepts clés (l'acteur social et la compétence plurilingue) dans l'E/A des langues provoque de nombreux changements à différents niveaux:

- au niveau de l'évaluation dont l'objectif n'est plus la maîtrise de langue du « locuteur natif idéal » mais le développement des compétences afin d'atteindre les niveaux intermédiaires dans les différentes métacatégories horizontales (cf. 1.2.3.). Le développement du concept « acteur social » provoque une implication plus active de l'apprenant au sein de son processus d'apprentissage en **auto-évaluant** ses acquis à l'aide de grilles d'auto-évaluation (ibidem, p.26-27). L'auto-évaluation contribue également à l'autonomisation de l'apprentissage,
- Au niveau de l'apprentissage : en raison du travail explicite sur les savoir-apprendre et les stratégies d'apprentissage, le parcours d'apprentissage de la langue cible est également un parcours de l'autonomisation de l'apprenant,
- au niveau de la profession-même de l'enseignant dont le rôle est désormais de permettre à l'apprenant de gérer l'« osmose (...) des connaissances » (p.129) en langues et cultures, de créer des ponts entre les compétences qu'il développe dans les différentes langues, tout en favorisant la tolérance à la diversité linguistique et culturelle. Cela signifie donc que l'enseignant de langue doit lui aussi développer de nouvelles compétences professionnelles : au-delà de ses aptitudes pédagogiques, didactiques et de la langue enseignée, il doit permettre la **promotion au plurilinguisme** (cf. 1.2.4.),
- au niveau de l'approche didactique : l'acteur social développe des compétences en accomplissant des *tâches* qui ont un sens pour lui et qui le mobilisent, par la réalisation d'une action concrète et réelle, mêlant le dire et le faire. « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe 2001, p.121). Le CECR dépasse ainsi l'approche communicative et préconise une perspective actionnelle de l'E/A des langues (ibidem, p.15-18) sans toutefois privilégier la pédagogie du projet : « la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières » (ibidem, p.121),
- au niveau curriculaire, en considérant la compétence à communiquer langagièrement au singulier cela implique à prendre en compte dans la

progression l'E/A l'interaction entre les LV tout comme la dimension linguistique de toutes les matières scolaires afin d'assurer la qualité de l'E/A des langues ainsi que celle de l'éducation en général (ibidem, p.129-134),

- au niveau de la finalité de l'E/A des langues en Europe. Il s'agit désormais de réaliser deux finalités complémentaires : **la formation plurilingue et pluriculturelle et l'éducation à la citoyenneté.**

1.2.3. Les niveaux communs de référence

Un enseignement de langues reposant sur une approche telle que je viens de décrire en 1.2.2. provoque une nouvelle logique d'évaluation. Celle-ci repose sur les **niveaux communs de référence** répartis en trois niveaux généraux, eux-mêmes divisés en niveaux intermédiaires :

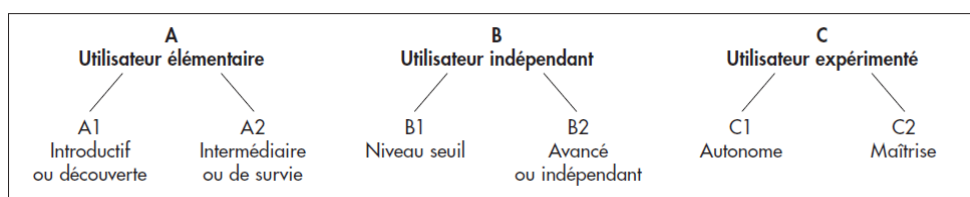


Figure 2: Une arborescence en trois niveaux généraux (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.15)

La mise en place des niveaux de référence, qui peuvent être subdivisés en niveaux intermédiaires supplémentaires, selon les besoins et les contextes, segmente le parcours d'apprentissage à l'aide de **descripteurs** décrivant en termes de « capacité à faire » les compétences attendues. En cohérence avec l'approche actionnelle, les descripteurs détaillent ce que l'apprenant est capable de faire dans une situation réelle (cf. les descripteurs d'activités communicatives présentés au chapitre 4 du CECR) et comment il est en mesure de faire (cf. les descripteurs d'aspects de compétences présentés au chapitre 5) à chaque niveau déterminé. Le CECR présente les niveaux de référence sous formes d'échelle ou de grilles. On distingue trois types d'échelles englobant les niveaux de A1 à C2, faisant appel aux différents descripteurs:

- l'échelle globale (ibidem, p.25) qui sert de base à toutes les autres échelles, propose des descripteurs des compétences globales
- les échelles globales spécifiques à chacune des **quatre activités communicatives langagières**, à savoir la production écrite et orale (production), la compréhension écrite et orale (réception), l'interaction et la médiation (ibidem, p.48-72). Les descripteurs y sont relatifs aux activités communicatives ainsi qu'aux stratégies mises en œuvre dans ces activités.
- les sous-échelles analytiques plus détaillées qui évaluent les aspects de compétence à partir de diverses catégories (telles que l'aisance, l'interaction, la cohérence ou encore les stratégies de coopération) adaptables au contexte et pertinentes par rapport à l'activité communicative évaluée (ibidem, p.48-73). Les descripteurs d'aspects de compétences sont relatifs aux composantes des compétences linguistique (d'ordre lexical, grammatical, sémantique etc. (ibidem, p.86-93)), pragmatique (d'ordre discursif ou fonctionnel (ibidem, p.96-101)) ou sociolinguistique (soit les normes et règles sociales (ibidem, p.93-96)). Ces descripteurs se focalisent sur la manière dont une performance¹⁹ est accomplie (cf. tableau 1).

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Tableau 1: Descripteurs de compétence discursive (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.98)

¹⁹ Les notions de compétence et performance sont étroitement liées. La performance est le résultat concret (écrit ou oral) de la compétence mise en œuvre au cours des activités communicatives (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.139 et 141). « Un test n'évalue jamais que la performance » (ibidem, p.141).

Ces différentes échelles se déclinent également en fonction de leur destinataire : elles peuvent être centrées soit sur l'utilisateur de la langue (l'apprenant, tel que le Portfolio), soit sur l'examineur, soit sur le concepteur de manuels, de tests ou de programmes, soit l'enseignant. Les descripteurs favorisent **l'évaluation positive** par compétence en valorisant chaque performance (ibidem, p.148-150). Et ils sont détaillés de façon générale afin de servir de base de référence pour l'élaboration d'autres descripteurs des niveaux de compétences et de grilles d'évaluation adaptés à un contexte spécifique.

Les niveaux de compétence et les descripteurs permettent une définition précise des objectifs d'apprentissage et d'évaluation et rendent les critères d'évaluation plus transparents. Grâce aux grilles d'auto-évaluation, l'apprenant est invité à jouer un rôle actif dans le processus d'évaluation et, rétroactivement, dans son processus d'apprentissage en prenant conscience de son parcours d'apprentissage accompli ou à accomplir. L'évaluation préconisée favorise donc aussi l'autonomisation et la conscientisation.

Conclusion :

L'analyse des concepts clés du CECR indiqués en gras en 1.2.2. et 1.2.3. – à savoir : compétence(s), stratégies, acteur social etc. (cf. la liste avec la traduction allemande en annexe 2) – n'a pas pour objectif la mise au point d'une liste exhaustive de la totalité des concepts du CECR, pour cela il aurait fallu affiner d'avantage le grain de l'analyse et la mise en relation. De plus, la présentation de tous les concepts aurait bien dépassé le cadre de ce travail.²⁰ Le tour d'horizon des concepts a pour objectif de mettre en avant l'essentiel du CECR : les notions action et agir prennent une place centrale dans la conception d'E/A et d'évaluation.

1.2.4. Un cube notionnel

²⁰ Tout en sachant que Jean-Pierre Robert et Évelyne Rosen recensent plus de 200 entrées dans leurs glossaires bilingues intégrés dans leur *Dictionnaire Pratique du CECR* (2010).

Les auteurs du CECR indiquent que le système des échelles de niveaux de compétence comporte deux dimensions : une dimension horizontale et verticale (ibidem, p.19-20). La dimension horizontale est composée des activités communicatives, des stratégies et des compétences communicatives langagières. Les auteurs parlent aussi de métacatégories horizontales, elles peuvent également inclure les compétences générales individuelles (ibidem, p.29). À cette dimension de l'utilisation de la langue s'ajoute la dimension verticale qui organise les descripteurs en échelle de niveaux. Un étalonnage qui permet une meilleure définition des objectifs d'E/A et d'évaluation en termes de compétences. Le cadre évoque également une troisième dimension, celle des domaines dans lesquels s'inscrivent les activités communicatives, à savoir les domaines public, professionnel, éducationnel et personnel (ibidem, p.18). Cette tridimensionnalité révèle la complexité du progrès en apprentissage des langues. « L'apprentissage se joue autant sur un progrès horizontal que vertical » (ibidem, p.20). Il consiste aussi bien à gravir les niveaux de compétences, tout comme à développer les différentes compétences. Le rythme du progrès étant en partie induit par l'approfondissement des connaissances dans les divers domaines et contenus d'apprentissage (soit la troisième dimension). Bien que les auteurs insistent sur l'utilité d'élaborer une échelle de niveaux tridimensionnelle, ils reconnaissent également le caractère arbitraire de cette tâche (ibidem, p.18).

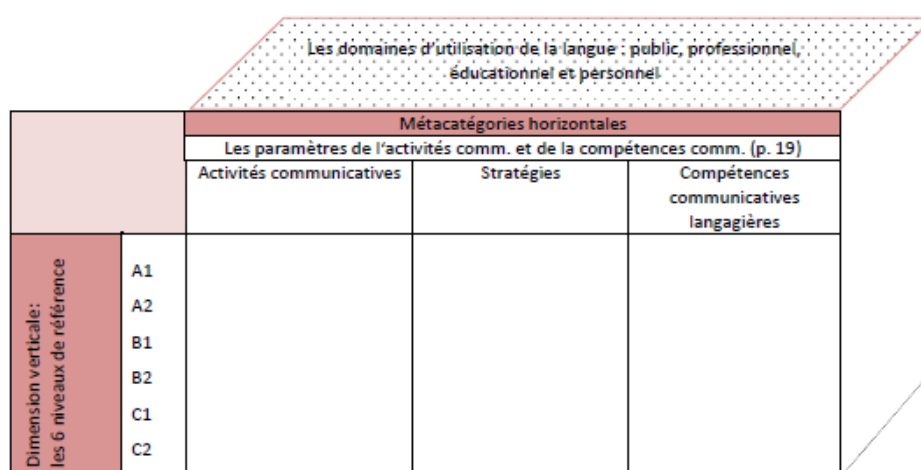


Figure 3: Cube notionnel du CECR

La grille tridimensionnelle synthétise l'apport technique du CECR, dont l'adoption et la contextualisation dans les curricula permet l'harmonisation de l'enseignement LE et la qualification en LE. Le CECR se laisserait-il réduire à cette grille ? Quelles sont les expériences qui ont été faites jusqu'à présent de l'adoption et de la contextualisation du cadre ?

1.2.5. Les défis liés à l'utilisation du CECR

En 2007, le Conseil de l'Europe a mené une expertise concernant l'utilisation du CECR dans les États membres à travers un forum intitulé « Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités ». En amont de ce forum, les États membres étaient invités à participer à une enquête sur leur utilisation du CECR au niveau national. Au-delà du rôle majeur du CECR dans l'élaboration des curricula et de son potentiel pédagogique reconnu par tous les États membres, la synthèse de l'enquête (MARTYNIUK, NOIJONS, 2006) met en exergue la complexité de l'outil, le rendant difficile à utiliser et empêchant aussi bien sa diffusion auprès de tous les enseignants que le déploiement de son potentiel effectif (ibidem, p.8-9).

Face à ces besoins et difficultés – souvent liés à des attentes des États membres adressées au Conseil de l'Europe –, Francis Goullier met l'accent sur deux points dans le *Rapport du forum intergouvernemental* (2007) : la responsabilité partagée des États membres quant à l'utilisation appropriée du CECR (ibidem, p.10 et suiv.) et l'indispensable prise en compte des valeurs clés du Conseil de l'Europe, fondement de toute l'action éducative (ibidem, p.5 et suiv.) et de l'approche actionnelle. Ce rapport laisse apparaître clairement la stratégie du Conseil de l'Europe pour la mise en œuvre de ses outils et documents : la coopération horizontale entre les États membres (ibidem, p.10-11). Néanmoins, le Conseil de l'Europe endosse également sa part de responsabilité en étant conscient des défis liés à l'utilisation du CECR. Afin de surmonter les difficultés de mise en œuvre du CECR, le Conseil de l'Europe recommande aux États membres de prendre en compte deux facteurs essentiels : l'un au niveau politique – la contextualisation du CECR – et l'autre au niveau de la pratique – la professionnalisation des enseignants de langues.

- **La contextualisation du CECR**

Six années après la publication du CECR, Daniel Coste insiste à nouveau, dans le rapport final du forum de 2007, sur la nature « contextualisable » du cadre :²¹

Le Cadre de référence est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés (COSTE, 2007 : 42, 43).

Le co-auteur du CECR propose de réfléchir à plusieurs modes de contextualisation du CECR en partant du principe que son adoption s'inscrit « dans un projet de changement, d'évolution (...) (qui) ne se ramène pas à un simple ré-étiquetage de l'existant. Pas de contextualisation sans projet d'intervention » (ibidem, p. 48). Toute contextualisation du CECR s'inscrit donc dans un projet de réflexion sur les objectifs de l'E/A des langues, s'inscrivant à son tour dans un système éducatif bien particulier. Les différents modes de contextualisation prennent en compte à tour de rôle différents points forts du CECR : les divers emplois des échelles de compétences, l'ouverture méthodologique, l'enseignement bilingue ou encore l'éducation plurilingue et plus largement à la citoyenneté (ibidem, p. 48-50). Daniel Coste signale que la contextualisation du CECR peut susciter des tensions et créer des contradictions. Dans ce cas, il conseille de ne jamais perdre de vue les « valeurs fondamentales de la démocratie citoyenne, de cohésion sociale, de compréhension et de coopération interculturelles. » (ibidem, p.51).

- **La professionnalisation des enseignants**

En réponse aux difficultés d'appropriation du CECR par les enseignants, une équipe du CELV – sous la direction d'Enrica Piccardo – élabore le *Kit* et le guide *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*

²¹ Une caractéristique qui était déjà mise en exergue dans le CECR (cf. 1.2.1.).

(2011,)²² afin de permettre aux professionnels de l'enseignement de se familiariser aux concepts clés et à la nouvelle philosophie de l'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement impulsée par le CECR.

Parcours vise à valoriser les professionnels de l'enseignement des langues, au sens où ils doivent se sentir *empowered*, autorisés, habilités à voir dans le CECR un véritable outil d'innovation profonde de leur agir professionnel (PICCARDO, 2011, p.35).

« L'agir professionnel » fait écho à « l'agir social » des apprenants au centre du CECR. Un enseignant qui est contraint d'exécuter à la lettre un programme ne peut former de futurs citoyens actifs et responsables. Ainsi il doit développer de nouvelles compétences professionnelles – au même titre que les compétences linguistiques, culturelles, didactiques et pédagogiques – par la formation permanente, telles qu'adopter une démarche réflexive, critique et constructive, ou travailler en équipe, afin de devenir un véritable acteur de son « agir professionnel ». La profession se trouverait donc aussi à un moment clé qui marquerait la fin de l'applicationnisme (PICCARDO, BERCHOUD, CIGNATTA et al., 2011, p.29) et « restaure(ra)it l'enseignant à son rang à la fois d'intellectuel et d'artisan » (ibidem, p.30). Ce changement de perspective du métier d'enseignant traduit aussi le caractère souple et non-dogmatique du CECR prônant la « liberté pédagogique » des enseignants qui s'approprient de façon individuelle les concepts clés en fonction de leurs cultures d'E/A et d'évaluation (ibidem, p. 29-30). Au vu de cette liberté gagnée, et face à la nouvelle complexité du métier de l'enseignant, la formation initiale et continue relève d'un enjeu primordial afin de garantir que « l'agir professionnel » ne perde pas en cohérence et soit à la hauteur des nouvelles exigences.

²² Le *Kit* et le guide sont disponibles en ligne sur le Site ECPE « Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels » : <http://ecep.ecml.at/ECEP/tabid/2325/language/fr-FR/Default.aspx> (consulté le 20/03/2013)

Conclusion :

Au-delà de l'aspect technique, dû à l'échelle des niveaux de compétences facilitant le dialogue national et institutionnel et à la mise au point d'un métalangage didactique commun entre les professionnels, les concepts développés par le CECR ouvrent de nouvelles perspectives à l'E/A des langues, également au niveau didactique et éducatif. Quelles sont ces perspectives ? Quels sont les changements opérés en didactique des langues ? Le CECR provoquerait-il même un changement de paradigme ?

1.2.6. Le CECR et les changements de paradigme

Dans le CECR, même les auteurs annoncent que l'approche plurilingue se traduira par un « retournement paradigme » (ibidem, p.11). Comme nous l'avons vu à deux reprises ci-dessus (en 1.1.2. et 1.2.2.), l'introduction du concept de compétence plurilingue a provoqué une rupture considérable en initiant une réflexion sur la prise en compte de l'ensemble des langues (langue maternelle et de scolarisation incluses). Les derniers travaux du Conseil de l'Europe, et notamment la *plateforme de ressources et de références*²³, ont introduit ces nouvelles conceptions. En politique linguistique, le paradigme de l'E/A des langues a progressivement évolué vers un paradigme prenant en compte l'éducation dans sa globalité. Daniel Coste, co-auteur du CECR, souligne que l'éducation plurilingue a impulsé le « paradigme de la pluralité » (2012, p.14).

Selon John Trim, les travaux du Conseil de l'Europe, et particulièrement le CECR, ont contribué à faire évoluer le paradigme moderne de l'E/A des langues qui a été initié par la révolution linguistique néogrammairienne des années 1870 (2007, p.19 ; 2012, p.15-18) et qui inclut aussi bien l'approche communicative que l'approche actionnelle, qui serait le prolongement de cette dernière. Le passage du paradigme classique au paradigme moderne en didactique des langues,

²³ Cf. Le site du Conseil de l'Europe : <http://hub.coe.int/web/coe-portal> → Démocratie → Politique d'éducation → Ce que nous faisons : Politiques linguistiques → Plateforme des ressources et référence pour une éducation plurilingue et pluriculturelle (consulté le 22/11/2015)

décrit par John Trim (voir annexe 2), correspond de près au passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

Ce paradigme, moderne et axé sur l'apprentissage, s'affirme explicitement avec l'avènement de l'approche communicative qui fait surgir dans le « ciel de la didactique » la « galaxie communicative », d'après la métaphore de Christian Puren (2012, p.5 et suiv.; 2008 [1994], p.47 et suiv.). Selon lui, l'approche communicative, sous l'influence d'une « intensification de la théorisation » (2008 [1994], p.47) et de l'élargissement des problématiques s'intéressant à la réalité complexe de la classe, « a constitué le facteur décisif d'entrée dans l'ère éclectique actuelle » (p.46). Ce nouvel éclectisme annoncé en 1994 par Christian Puren apparaît également au chapitre 6.4 du CECR intitulé « Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ». Les auteurs y affirment à plusieurs reprises²⁴ que « le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.110) que les utilisateurs sont appelés à adapter et compléter en fonction de leur contexte. L'avènement de l'approche communicative semble avoir sonné la fin des méthodologies dites « dures ». C'est la raison pour laquelle, en didactique des langues, nous sommes passés des « méthodologies » aux « approches » et « perspectives » didactiques plus souples et plus ouvertes qui ne se réfèrent pas à un noyau théorique dur et unique.²⁵

L'éclectisme actuel recèle aussi bien des dangers que des chances pour l'évolution de la didactique (PUREN, 2008 [1994], p.108 et suiv.). Pour qu'il provoque une rupture paradigmatique dans la pratique, la formation des enseignants doit les préparer à gérer la complexité d'une classe. Leur pratique

²⁴ Dès le chapitre 2, les auteurs insistent sur le caractère non-dogmatique du CECR et ne veulent pas prendre de position par rapport aux discours théoriques (CONSEIL DE L'EUROPE ; 2001, p. 19-20).

²⁵ Ce changement serait dû à la « crise de l'idéologie révolutionnaire » et la « suspicion [des didactologues] sur tout ce qui présente une cohérence globale et forte » (PUREN, 2008 [1994], p.70).

reposerait sur leur implication et leur responsabilisation au lieu de l'application d'une méthodologie officiellement préconisée (cf. 1.2.5.).

L'introduction des concepts d'acteur social et de l'agir, quant à eux, impulse en France de nouvelles approches didactiques telles que l'approche *communic'actionnelle* (BOURGIGNON, 2006) ou la perspective *co-actionnelle et co-culturelle* (PUREN, 2002). Selon Enrica Piccardo (2011, p.31-32), Claire Bourguignon (2006) et Christian Puren (2013a), l'approche actionnelle ouvre la voie à un nouveau paradigme : le paradigme de l'action. La didactique des LE en France serait donc passée successivement du paradigme de la linguistique, au paradigme de la communication puis à l'actuel paradigme de l'action.

Dans le *Dictionnaire pratique du CECR* (2010), Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen présentent l'approche actionnelle, certes comme novatrice, mais « pren[nant] à son compte plusieurs approches qui l'ont précédée chronologiquement :

- l'approche communicative ;
- l'approche par les tâches ;
- l'approche par les compétences (ROBERT, ROSEN, 2010, p.13)

L'approche actionnelle intègre les avancées des approches didactiques précédentes, voire même les méthodologies « anciennes » comme l'indique le graphique d'Enrica Piccardo dans *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche* (2014) (p.4), qui met en relation les éléments qui caractérisent l'approche actionnelle tout en ayant un impact sur l'évaluation (ibidem, p.3) :

La perspective actionnelle

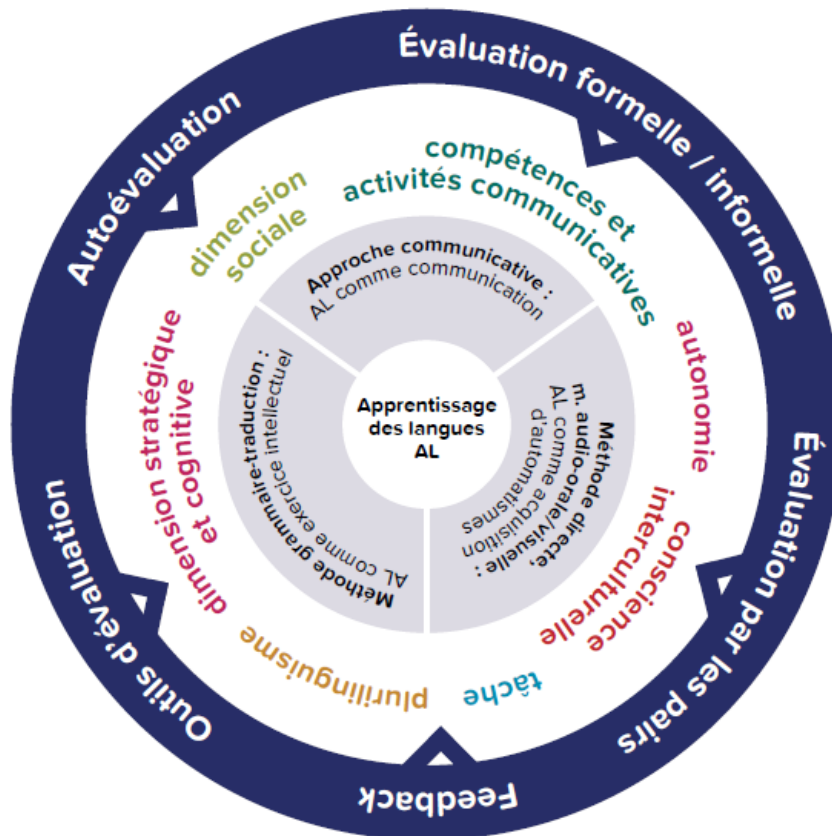


Figure 4: L'approche actionnelle (PICCARDO, 2014, p.4)

Selon Enrica Piccardo, l'approche actionnelle intègre en toute cohérence les éléments et principes didactiques des méthodologies antérieures, dans l'ordre d'apparition : la méthodologie grammaire-traduction, les méthodologies directe, audio-orale et audio-visuelle tout comme l'approche communicative. Nous avons donc à faire actuellement à une superposition des constructions didactiques. Cette vision complexe de l'E/A des langues rejoint la nouvelle philosophie didactique mise en avant par Christian Puren (2006b), selon laquelle le changement qui s'est produit au cours des dernières décennies en didactique des langues-cultures repose sur la conception même du changement.

« Nous sommes en effet passés dans notre discipline :

- *du paradigme de l'optimisation* (on recherche les meilleures réponses dans l'absolu) et *d'une conception de progrès par substitution* (on remplace l'ancien par le nouveau puisque celui-ci est considéré comme meilleur ;

- *au paradigme de l'adéquation* (on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe en leur apportant des réponses « assez bonnes » (...) et à *une conception du progrès par addition* : progresser, pour un enseignant c'est être capable, face à la multitude de problèmes contextuels qui se posent à lui, non pas de mettre en œuvre telle ou telle nouvelle solution réputée meilleure, en abandonnant les solutions anciennes, mais au contraire de mettre en œuvre un plus grand nombre de solutions différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser le maximum de questions, et c'est là, contrairement à la *méthodologie* (qui cherche les réponses aux problèmes), la fonction même de la *didactique* (qui problématise, c'est-à-dire qui construit des ensembles complexes de questions). » (ibidem, p.44)

Force est de constater, à près de quinze années après la publication du CECR, que ces nombreux changements, qu'ils soient amorcés ou accompagnés par le CECR, s'inscrivent dans l'évolution de la didactique des langues en France et du Conseil de l'Europe qui s'ouvre à la pluralité en affrontant la complexité de l'E/A et l'évaluation. Est-ce que cette vision éclectique et ouverte de l'E/A et l'évaluation des langues est également perçue comme telle Outre-Rhin ? Quel est l'impact du CECR dans la didactique des langues en Allemagne ? Ces questions seront au centre du chapitre 3.

1.2.7. Comment mesurer le degré d'adoption du CECR ?

À partir de cette présentation détaillée du CECR, je propose un schéma de synthèse du CECR prenant en compte les quatre principales composantes identifiées :

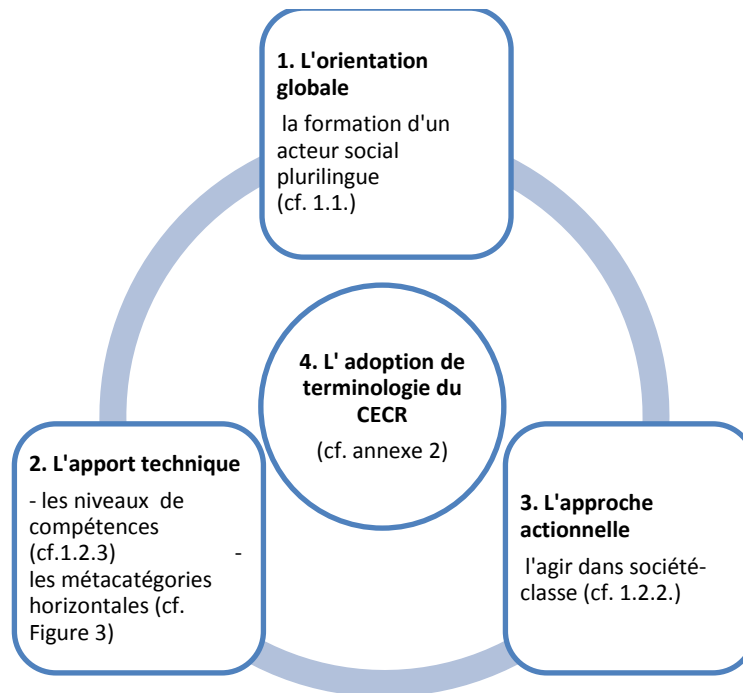


Figure 5 : Figure de synthèse des principales composantes du CECR

Une adoption idéale de CECR suppose la contextualisation des trois composantes encadrées sur le schéma et constituées elles-mêmes d'un nombre plus au moins important de concepts didactiques qui forment à leur tour la terminologie commune (la 4^{ème} composante), comme je viens de l'examiner tout au long de ce chapitre. Or, rien n'oblige l'adoption de la totalité des composantes et des concepts (cf. 1.2.1.). Ainsi, je pose comme « premier outil de mesure de l'adoption du CECR » ces quatre composantes, soit quatre degrés d'adoption possibles que je développerai davantage dans la partie 3 : Bases théoriques et méthodologiques (en 2.2.), car ce simple schéma de synthèse ne permet pas encore de répondre de façon complète à la question : Comment mesurer le degré d'adoption du CECR ?

L'ensemble des quatre composantes que nous venons d'examiner est innovant pour le contexte didactique français (cf. 1.2.7.). Mais qu'en est-il pour le contexte didactique allemand ? Ces composantes font-elles évoluer le contexte didactique allemand ?

Afin de trouver des pistes de réponses à ces questions, il me semble primordial de comprendre comment évolue le champ didactique et comment un contexte didactique précis intègre un document comme le CECR. À cet effet, j'étudierai dans la partie 3 « Bases théoriques et méthodologiques », le modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren.

2. Les bases théoriques et méthodologiques

2.1. Le modèle de l' « Évolution historique des configurations didactiques »

Le CECR, impulsé par l'idéologie des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, émergeant alors que la didactique des langues se trouve « à la croisée des méthodes » (PUREN : 2008 [1994]), ouvre la voie à une nouvelle vision de l'E/A des langues et est donc à même de faire évoluer tout le champ de la didactique.²⁶ Pourquoi ? Comment le CECR rend-t-il possible l'évolution du champ didactique en France ? Comment appréhender l'évolution didactique ? Le modèle de l'« Évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren permet de comprendre ce terrain complexe et changeant.

2.1.1. Le mécanisme de l'évolution didactique des langues et cultures

- La constitution d'une configuration didactique

En dressant le tableau de l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* en France, Christian Puren en arrive à déceler le mécanisme de l'évolution didactique qu'il présente dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (2008 [1994]) :

Dans le champ de la DLE²⁷ travaillent en permanence *des forces qui se combinent, s'opposent ou interfèrent les unes avec les autres* et qui se situent à trois niveaux distincts :

1. *Le niveau didactique* : on y trouve bien sûr les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, mais aussi les matériels et supports didactiques, très importants de par leurs effets induits sur la méthodologie,

2. *Le niveau institutionnel* : les objectifs et les principes généraux du système éducatif, les intérêts professionnels des enseignants,

3. *Le niveau social* : l'économie, la politique, les besoins, demandes et attentes en langues de la société, l'idéologie. C'est le niveau décisif, parce que c'est là (et non dans l'évolution de telle ou telle science de référence) que se trouvent à la fois *le moteur et le*

²⁶ Comme c'est le cas en France avec l'émergence de l'approche communic'actionnelle et à l'échelle européenne avec l'éducation plurilingue (cf. 1.2.6.).

²⁷ Didactique des langues étrangères

modèle du changement, tous deux essentiels puisque toute la didactique des langues, aussi bien sur son versant recherche que sur son versant formation, justifie par le changement et justifie le changement.²⁸

Le *moteur du changement* est principalement économique : c'est la compétition internationale ; et *le modèle du changement* est idéologique : les didacticiens ont toujours conçu et conduit dans le passé leurs « révolutions méthodologiques » sur le modèle dominant à leur époque de révolution sociale (2008 [1994], p.62-63).

L'évolution de l'enseignement des LE – et par la même celle de la didactique des LE – est donc étroitement liée à l'évolution politique et sociale d'un pays. L'interaction des trois niveaux provoque l'émergence et la construction de nouvelles méthodologies. Afin de modéliser ce mécanisme de formation méthodologique et d'évolution didactique, Christian Puren propose le concept de « configuration didactique ». Une nouvelle « configuration didactique » apparaît historiquement à un moment où vont se mettre en cohérence un certain nombre d'éléments :

- Une nouvelle situation sociale de référence
- Un objectif social de référence (objectif langagier et culturel)
- Une action sociale et d'apprentissage de référence

Une fois que toutes « ses composantes se sont (...) « auto-configurées » les unes par rapport aux autres, et chacune par rapport à l'ensemble » en un ensemble cohérent, cette configuration didactique acquiert le statut de « méthodologie constituée » (2012b, p.4). En d'autres termes : une nouvelle situation sociale provoque de nouveaux besoins sociaux qui font émerger un nouvel « objectif social de l'enseignement des langues » accompagné « d'une action d'apprentissage de référence ». « C'est sur ce squelette articulé que va venir (...) "prendre chair" la méthodologie correspondante » (ibidem, p.4-5). Si par le passé, l'émergence de nouvelles situations sociétales a provoqué des ruptures, ressenties

²⁸ Note de l'auteur : « Ces différents niveaux (didactique, institutionnel et social) sont dotés d'une autonomie toute relative les uns par rapport aux autres. Pour ne prendre qu'un exemple, il est clair que la motivation des élèves, qui est un paramètre de situation d'enseignement/apprentissage, est en partie fonction du statut que la société et l'institution accordent à telle ou telle langue étrangère ».

comme des « révolutions méthodologiques » par les didacticiens (2008 [1994] : 63), l'histoire de l'enseignement des LE est entrée dans la nouvelle ère, déjà évoquée, des « approches » et des « perspectives » reposant sur le principe de l'éclectisme, mettant fin à l'ère des « méthodologies dures ».

- La présentation des trois niveaux de la situation didactique actuelle en France

Le mécanisme de l'évolution didactique peut être appliqué à la « situation méthodologique actuelle » en France qui se trouve depuis plusieurs décennies sous l'influence des orientations politiques européennes (PUREN, 2012b, p.5) et que Christian Puren développe dans son article de 2012b :

- **Au niveau social** apparaît une *nouvelle situation sociale de référence* déjà décrite en 1.1.1. et prise en compte par les auteurs du CECR. Il s'agit des sociétés européennes se trouvant en plein processus de « multiculturation » et de mobilité accrue. Ces facteurs forment « le moteur de changement » et font émerger *un nouveau besoin social* : favoriser l'intégration et la construction européenne en formant un acteur social – dans l'idéal plurilingue et pluriculturel – capable de cohabiter (vivre avec) et de coopérer (travailler avec) avec des personnes d'autres cultures et/ou parlant d'autres langues. L'*action sociale de référence* est donc l'agir et le vivre avec l'autre. « Le modèle idéologique de changement », c'est-à-dire le projet politique, repose sur l'éducation plurilingue et interculturelle et la formation d'un « acteur social » (ibidem, p.5).

- **Au niveau didactique**, les nouveaux enjeux politiques font émerger deux nouvelles configurations didactiques qui permettront la réalisation des objectifs sociaux de référence par le biais d'*une action scolaire de référence* : (1) « la nébuleuse méthodologique des "didactiques du plurilinguisme" » qui ne dépasse pas le stade théorique (ibidem, p.7) et (2) la « perspective actionnelle » dont « (l') élaboration n'est pas encore terminée » (ibidem, p.10). Selon Christian Puren, les nouvelles configurations didactiques ne sont donc pas encore au point. À ces deux configurations s'ajoute une troisième composante didactique : l'« approche par les compétences » de l'évaluation, qui est en proie à des dérives lorsque les

niveaux et les descripteurs de référence du CECR dominent les programmes et les manuels (ibidem, p.5).

- **Au niveau institutionnel**, les textes officiels ont été rapidement adossés au CECR et reprennent *les nouveaux objectifs sociaux de référence* impulsés au niveau social (éducation plurilingue et interculturelle et la formation de l'acteur social), sans toutefois assurer le renouvellement de la formation des enseignants (ibidem, p.10).

Une homologie entre la situation sociale de référence, les nouveaux besoins sociaux de référence, ainsi que les actions sociale et scolaire de référence est en train de s'établir. Le jeu de forces entre les différents niveaux apparaît clairement, et avant tout l'importance du niveau social, soit les politiques éducatives européennes. Elles sont le moteur de l'évolution didactique actuelle en France, qui adopte la nouvelle vision didactique. Cette adoption entraîne des difficultés aux niveaux institutionnel et didactique qui demandent encore à être surmontées. Une épreuve qui s'avère d'autant plus délicate que le nouveau projet politique d'éducation plurilingue et interculturelle provoque « un éclatement inédit des objectifs, dispositifs et modes d'enseignement » (ibidem, p.11). Quant à l'approche actionnelle – comme nous l'avons vu en 1.2.5. –, elle nécessite une formation initiale et continue des enseignants favorisant *l'agir professionnel* qui n'est pas encore assuré. A cela s'ajoute la difficulté que renferme l'approche actionnelle, configuration didactique en développement qui n'est pas encore au point bien que déjà en vigueur.

Cette présentation dévoile la particularité de la « situation didactique actuelle » en France : les nouvelles configurations didactiques impulsées par le Conseil de l'Europe ne forment pas encore une (de) méthodologie(s) constituée(s) et sont à même de générer des modèles méthodologiques très différents. Ce processus de configuration didactique complexe est en accord avec l'éclectisme didactique, déjà évoqué en 1.2.6.

2.1.2. Les configurations didactiques au fil de l’histoire

Christian Puren propose – entre autre – dans l’article *De l’approche communicative à la perspective actionnelle* (2006a, p.39) un tableau de synthèse présentant l’évolution historique des configurations didactiques. Pour le didacticien, chaque période, soit chaque modèle social – poursuivant le développement de « compétences sociales de référence » (cf. ci-dessous la partie gauche du tableau 3) – est associée à une méthodologie particulière pour l’enseignement, si tant est qu’il y ait eu une relation d’homologie maximale entre la situation sociale de référence et la situation d’apprentissage scolaire (soit les « tâches scolaires de référence » et les constructions didactiques » dans la partie droite du tableau) (ibidem, p.39) : chaque courant méthodologique s’est fondé sur une « action sociale de référence », en accord avec les besoins et les attentes de la société et de l’institution scolaire, et en lien les « tâches scolaires de référence ».

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES				
Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d’honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d’humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l’« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	– simulations et jeux de rôles – actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	– propositions d’une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d’une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

Tableau 2: Évolution historique des configurations didactiques (PUREN, 2006a, p. 39)

Ainsi, à titre illustratif, la méthodologie traditionnelle s'est construite en fonction de l'action sociale de référence, à savoir la lecture de grands textes littéraires, et de l'action d'apprentissage de référence qui consistait à traduire des grands textes littéraires (faire du thème et de la version). Par cette relation d'homologie maximale entre l'action sociale et l'action d'apprentissage de référence, la méthodologie traditionnelle avait pour objectif de préparer les apprenants à cette action sociale.

De la même manière, l'approche actionnelle se constitue d'une nouvelle action sociale de référence, à savoir « la capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs dans cette langue » (cf. tableau supra, PUREN, 2006a, p.39), et d'une nouvelle action d'apprentissage de référence qui consiste désormais à agir avec les autres de manière collaborative en LE. Par cette relation d'homologie maximale entre l'action sociale et l'action d'apprentissage de référence, l'approche actionnelle veut préparer les apprenants à l'agir collectif en LE.

2.1.3. Quelques remarques sur le choix du modèle théorique

Le modèle théorique de Christian Puren présente l'avantage de délimiter le vaste champ multidimensionnel de l'évolution didactique en se concentrant sur la configuration des méthodologies constituées. Ce modèle permet de reconstruire et d'interpréter l'évolution et la culture didactiques en Allemagne, soit le contexte diachronique dans lequel s'inscrit le RLP. Pourquoi analyser ce contexte en amont ? Pour deux raisons essentielles :

- L'interdépendance des dimensions synchronique et diachronique : on ne peut que comprendre le programme en relation avec le contexte diachronique
- Afin de déterminer l'origine des concepts du RLP et de mesurer ainsi l'impact du CECR en s'interrogeant si les concepts du RLP se trouvent dans la lignée du CECR (parce qu'ils sont apparus avec l'adoption du

CECR) ou s'ils sont propres au contexte didactique allemand (parce qu'ils sont antérieurs à l'adoption du CECR)

Malgré la délimitation que permet le modèle de Christian Puren, celui-ci révèle également des limites qui sont liées à la complexité du « terrain » de recherche, ancré dans un contexte diachroniquement et synchroniquement vaste, dont l'analyse exhaustive relève de l'impossible. La nature du terrain impose donc de force une sélection des informations par l'enquêteur afin de pouvoir cerner la complexité dans son ensemble. Cette sélection est d'une part liée aux ressources disponibles²⁹ et d'autre part – comme dans toute enquête – à la subjectivité de l'enquêteur, qui sélectionne les informations, tout en les interprétant à travers le prisme de sa propre culture, de ses propres expériences.

2.2. La méthodologie de recherche³⁰

Deux étapes jalonnent le processus de recherche afin de pouvoir rendre compte du degré d'adoption du CECR dans le RLP berlinois. La première étape consiste à analyser le contexte didactique, institutionnel et social de l'E/A du français à Berlin. Au cours de la deuxième étape, divisée en sous-étapes, j'entreprendrai une analyse du RLP. Les deux étapes reposent sur le modèle de l'évolution historique des configurations didactiques présentées ci-dessus.

2.2.1. L'étude du contexte global

L'étude du contexte global – soit celui de l'évolution de la didactique des LE en Allemagne jusqu'à aujourd'hui – est partie intégrante de notre recherche. Il s'agit d'une analyse diachronique qui poursuivra les objectifs suivants :

²⁹ La sélection opérée découle d'une part de la nature de ce travail : cela aurait dépassé le cadre de ce mémoire que de récolter et d'analyser la surabondance de programmes d'E/A du français et de directives portant sur cet enseignement à Berlin. Je me suis donc restreinte à l'analyse de littératures secondaires et tertiaires ; Et d'autre part l'état actuel de la recherche de l'histoire de la didactique des LE en Allemagne, soit la littérature secondaire et tertiaire, qui met en évidence des zones vierges pas ou peu explorées.

³⁰ En annexe 4, vous trouverez un tableau récapitulatif des différentes étapes de l'étude de recherche.

- a) Examiner l'apparition des concepts et principes didactiques qui constituent le niveau didactique de la situation actuelle à travers la description des niveaux didactique, social et institutionnel des derniers courants didactiques
- b) Analyser les niveaux didactique, institutionnel et social de la situation didactique actuelle, en examinant s'il y a homologie entre la situation sociale de référence, les nouveaux besoins sociaux de référence, l'action sociale de référence et l'action scolaire

2.2.2. L'analyse du RLP

Le chapitre 1 consacré à l'étude du CECR a révélé la complexité du document. L'analyse de celui-ci a également permis de mettre en avant ses quatre principales composantes du document (cf. figure 5) :

- a) **L'orientation globale** : la formation d'un acteur social plurilingue
- b) **L'apport technique** : les niveaux de compétences et les métacatégories horizontales
- c) **L'approche actionnelle** : agir dans une société-classe
- d) **La terminologie commune** du CECR

Ces quatre composantes correspondent également aux quatre étapes que je vais parcourir afin d'examiner la manière dont le CECR est utilisé dans l'élaboration du RLP.

Dans un premier temps, j'examinerai l'orientation éducative globale préconisée dans les objectifs généraux du RLP et je la comparerai avec celle du CECR.

Dans un deuxième temps, j'examinerai de quelle façon le RLP a importé et/ou adopté l'apport technique du CECR. Je me reporterai au vu de cette analyse à l'échelle des niveaux de compétences du CECR, à la description du cube notionnel du point 1.2.4 ainsi qu'à la grille tridimensionnelle (cf. figure 3) et aux différents découpages du concept de compétences que proposent le

CECR, les standards nationaux et le RLP tout comme des différents modèles de compétence qui en résultent.

Dans un troisième temps, je m'intéresserai de plus près à l'approche ou aux approches didactiques préconisées par les auteurs du RLP. Il s'agira ici tout d'abord d'analyser les recommandations didactiques ainsi que le contenu des descripteurs pour les classes 9 et 10.

Enfin, cette investigation en trois temps, permettra de faire un point sur les concepts en usage dans le RLP à l'aide du tableau de la traduction des concepts clés du CECR en annexe 2.

3. Le contexte global de l'adoption du CECR et sa mise en œuvre dans les standards nationaux et le RLP

En Allemagne, l'Éducation est un domaine qui relève de la compétence des *Länder*. Chaque *Land* dispose donc d'un système éducatif propre. Cependant, afin d'assurer une certaine homogénéité, la *Kultusministerkonferenz* (désormais KMK, soit la Conférence permanente des Ministres de l'éducation et de la culture) a été créée. Sous son égide se réunissent régulièrement les Ministres de l'éducation des 16 *Länder* pour prendre des décisions communes sur les principes directeurs en matière d'éducation.

En ce qui concerne l'enseignement des LE, le CECR a été accepté et adopté à ces deux niveaux institutionnels : dans un premier temps, au niveau national par la KMK dans les standards nationaux (*Bildungsstandards*) puis, dans un deuxième temps, par la refonte progressive des programmes scolaires fédéraux (*Rahmenlehrpläne*). Il suffit d'insérer le mot clé « *Referenzrahmen* » dans la machine de recherche des documents numériques officiels et actuels portant sur l'enseignement des LE, pour constater qu'il est évoqué dans chacun d'entre eux. L'objectif de ce mémoire n'est pas de savoir si le CECR a été adopté – car il a bien été adopté – mais d'examiner comment il a été adopté. Avant de pouvoir entreprendre l'analyse synchronique de l'adoption du CECR, à savoir l'analyse du RLP, au point 3.4. de ce chapitre, il est indispensable de faire d'abord l'analyse diachronique en investiguant le contexte dans lequel il s'est implanté. Ainsi, à travers un bref aperçu historique de l'évolution de la didactique des LE en Allemagne, je présenterai succinctement les méthodologies qui ont marqué la discipline, puis j'étudierai de plus près l'approche communicative et la situation didactique actuelle en examinant les niveaux social, didactique et institutionnel.³¹

³¹ Cette description ne prend pas en considération les tournures particulières que la didactique des LE a prises au cours de la République de Weimar, du 3^{ème} Reich et de la RDA. Durant ces périodes plus ou moins courtes, l'E/A des LE se trouve au service d'idéologies nationaliste et communiste qui, une fois révolues, sont assimilées à nouveau à la tradition didactique européenne, tournée vers le paradigme de la pluralité et présentée en 3.1.

3.1. L'évolution commune de la didactique des LE en France et en Allemagne

Comme le révèle le mécanisme de l'évolution de la didactique des langues (cf. 2.1.), la didactique des LE est fortement guidée par des motivations sociales et politiques. Chaque nation développe des modèles sociaux propres à des périodes précises qui forment à leur tour, en fonction des objectifs sociaux, des méthodologies particulières pour l'enseignement des LE. Toutefois la réflexion liée aux problèmes de L'E/A institutionnalisés des langues en Europe découle d'une tradition continentale (HÜLLEN, 2005, p.11, 14-16 et 104-108). Une vue générale sur l'évolution de la discipline laisse ainsi apparaître des similarités entre l'histoire de la didactique des LE en France et en Allemagne.

Les trois premières constructions méthodologiques du tableau de l'« Évolution historique de configurations didactiques » de Christian Puren (cf. tableau 3) correspondent en effet aussi aux trois premières « méthodologies constituées » (cf. la partie *Geschlossene Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts*, dans DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.78-85) apparues au cours de l'histoire de la didactique en Allemagne. Il s'agit, par ordre d'apparition, de :

- La méthodologie traditionnelle, soit *die klassische Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)* du XIXe siècle,
- La méthodologie directe, soit *die direkte Methode* impulsée au tournant du XIXe siècle par Wilhelm Viëtor,
- La méthodologie audiovisuelle, soit *die audiovisuelle Methode* qui fait son apparition en classe à partir des années 60 jusqu'à ce que l'approche communicative la relaye (cf. infra).

Les caractéristiques³² de ces trois « méthodologies constituées » concordent avec celles des configurations françaises (cf. tableau 3). Aussi bien en France

³² Cf. les « situations d'usage (sociale) de référence » et les « situations d'apprentissage (scolaire) de référence ».

qu'en Allemagne, le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe correspond au passage du paradigme indirect au paradigme direct.

On constate toutefois également des différences. D'une part, à l'inverse de la mise en œuvre au niveau institutionnel dès le début du XXe siècle de la méthodologie directe en France (PUREN, 2006b, p.4), celle-ci peine à supplanter la méthodologie traditionnelle en Allemagne (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.80). Et d'autre part, alors que Christian Puren considère que les approches communicative et interculturelle s'inscrivent dans le prolongement de la méthodologie audiovisuelle – parce qu'elles poursuivent toutes les trois le même objectif social : l'interaction courte, ponctuelle et interindividuelle avec l'autre (PUREN, 2002, p.6), l'action sociale de référence étant de « parler avec et l'agir sur » l'autre (cf. tableau 3) – l'avènement « *des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts* » marque une rupture nette avec la méthode audiovisuelle en Allemagne (cf. infra) et cela d'autant plus que l'approche communicative est considérée comme le dernier ensemble didactique cohérent apparu dans la didactique des LE allemande.

3.2. « Die kommunikative Wende »

Décrire de manière exhaustive l'avènement et la constitution de l'approche communicative en Allemagne représente un objectif ambitieux et difficile au vu de la complexité qu'impulse l'intégration de la compétence communicative dans le champ didactique (cf. 1.2.6. et infra). Ce travail apparaît d'autant plus difficile que ce champ d'étude met en évidence des zones vierges encore à explorer. En effet, il n'existe à l'heure actuelle et à ma connaissance aucune étude complète et précise portant sur la conception méthodologique de cette approche, examinant l'interaction entre les niveaux social, institutionnel et didactique. De plus, il n'est pas possible de trouver d'études empiriques examinant de façon systématique la conception de matériels et de supports (tel que des tests ou épreuves de baccalauréats) didactiques, des programmes scolaires de l'E/A du français (HERBERT, DE CILLIA, 2007, p. 620) et surtout des pratiques d'enseignement

généralisés dans le contexte allemand par l'approche communicative.³³ Au vu de la particularité du terrain de recherche, j'examinerai les niveaux social, didactique et institutionnel de l'approche communicative en reconstituant les grandes lignes et en présentant ses composantes les plus importantes.

3.2.1. Le niveau social : les changements après mai 1968

Le niveau social n'est pas à prendre en compte dans la critique énoncée ci-dessus. Il s'agit d'un domaine qui a bel et bien été étudié de façon complète.³⁴

L'approche communicative, appelée aussi « *kommunikative Methodik* », « *kommunikativer Fremdsprachenunterricht* » ou « *kommunikativer Ansatz* », s'est développée en Allemagne vers la fin des années 1960 et au cours des années 1970, soit une période marquée par un vaste mouvement sociétal de contestations, d'émancipation collective et de suspicion généralisée à l'égard de tous ceux ayant vécu le national-socialisme, suscitant une rupture fondamentale entre les générations. Durant cette même période s'opère un profond changement politique : pour la première fois, après la Seconde Guerre mondiale, le pouvoir passe à gauche avec la formation d'une coalition socio-libérale, qui sera au gouvernement jusqu'en 1982. La nouvelle coalition met en place de nombreuses réformes sociales. L'une de ses priorités est la modernisation d'un système éducatif mal en point, beaucoup trop élitaires et autoritaires³⁵ (DECKE-CORNILL,

³³ Werner Hüller a délibérément intitulé sa monographie sur l'histoire de l'apprentissage des LE la « *Petite histoire* » (*Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, 2005), non pas à cause de la taille de l'ouvrage mais en raison de sa portée dans le domaine de l'histoire de la didactique des LE. L'auteur est bien conscient des lacunes que présente la reconstitution historique actuelle de la didactique des LE en Allemagne et que d'importants travaux de recherches sont encore nécessaires dans ce domaine, surtout en ce qui concerne l'histoire récente, délaissée en faveur d'études qui s'attellent à des éléments particuliers et créant une dispersion dans le détail (HÜLLER, 2005, p.7).

³⁴ Les informations historiques portant sur le niveau social sont issues de l'article « Allemagne : vie politique depuis 1949 », consulté sur : http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Allemagne_vie_politique_depuis_1949/187076 le 17.11.2015.

³⁵ La remise en cause du système éducatif de la République Fédérale Allemande est déclenchée avec le lancement du satellite russe Spoutnik en 1957, qui marque le début de la course à l'espace (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.85). La crise Spoutnik (*Sputnik-Schock*) soulève d'intenses débats sur l'efficacité et l'égalité de l'Éducation. Dans les années 60 apparaissent deux publications clés : celle de Georg Picht exposant une société allemande au bord de la « catastrophe éducative » (« *die Bildungskatastrophe* », 1964) parce qu'elle ne

KÜSTER, 2014, p.85-86). Le niveau politique concorde avec le niveau sociétal : le *nouvel objectif social de référence* est la formation d'un citoyen autonome, critique et démocrate.

À tous ces facteurs favorables à la mise en œuvre de réformes éducatives et à la constitution d'une nouvelle méthodologie s'ajoute également une situation économique propice dans les années 1960 (cf. le miracle économique) tout comme l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

A partir des années 1970, la situation économique est en déclin (cf. les chocs pétroliers) et le taux de chômage augmente. Dans les années 1980 et 1990, la mise en place du « grand marché intérieur » de la Communauté Économique Européenne (CEE), l'élargissement de l'Union Européenne, la chute du Rideau de fer, l'immigration accrue et les effets de la globalisation font émerger un véritable besoin en maîtrise de LE auquel l'E/A de LE du système éducatif ne peut répondre en raison des réformes menées depuis les années 1950 (CHRIST, 1979, p.57) et dont il sera question au point 3.2.3. Cette évolution sociale va compléter l'*objectif social de référence* en intégrant progressivement le postulat du plurilinguisme (HERBERT, DE CILLIA, 2007, p. 616), impulsé sous l'influence des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, développées en 1.1.

3.2.2. Le niveau didactique : la conception de la compétence communicative

Parallèlement à l'évolution de ce contexte sociétal, social, politique, économique et technologique particulier, nous nous trouvons en présence d'un contexte didactique, d'une part, de remise en cause des visions méthodologiques antérieures et des relations pédagogiques conventionnelles et asymétriques ; d'autre part, « d'intensification théorique – appliquée à une multiplication des

qualifierait pas assez de jeunes, ainsi que celle de Ralf Dahrendorf selon laquelle l'éducation et la formation générale sont « un droit de citoyen » (« *Bildung ist allgemeines Bildungsrecht* », 1965) qui ne semble pas être respecté. Il dénonce ainsi aussi l'inégalité du système éducatif allemand (HARTUNG, 2015, p.85-86).

problématiques et à partir d'une diversification des théories de référence »³⁶ – provoquée par un ensemble de disciplines très variées (PUREN, 2008 [1994], p.40-47).³⁷

Les recherches linguistiques et sociolinguistiques³⁸ sont à l'origine du *nouvel objectif de l'E/A* des LE : le développement de la compétence communicative. L'E/A des LE ne vise plus la maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique par le biais de « conditionnement » et d'exercices structuraux, mais le développement de la compétence communicative qui permet la transmission et la compréhension d'un message sensé (écrit ou oral) dans un contexte valorisant la parole et l'interaction. La mise en place de la compétence communicative provoque « une véritable explosion (...) des problématiques didactiques » (PUREN, 2008 [1994], p.46), induisant ainsi la diversification des procédures didactiques, soit “*die prinzipiengeleitete Methodenvielfalt*”, reposant sur les principes d'E/A, centrés sur l'apprenant privilégiant la participation, l'interaction, et la coopération, tout comme la tolérance de l'erreur et l'utilisation de documents authentiques (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.88-89).

La philosophie du langage de Jürgen Habermas ainsi que les théories politiques de l'École de Francfort ont également un impact considérable sur la conception de la compétence communicative en mettant, en évidence la fonction émancipatrice de la communication, soit l'agir communicationnel (*das*

³⁶ Les théories de référence émanent de « la philosophie du langage, (de) la paradigmatique, (des) linguistiques de l'énonciation et du discours, (de) la sémiotique, (de) l'analyse textuelle, (de) la sociolinguistique, (de) l'analyse conversationnelle, (de) la psychologie cognitive, (de) la question fonctionnelle et (de) l'analyse des besoins, (de) la compétence communicative, (de) l'analyse de l'erreur, (de) l'autonomie, (des) unités capitalisables et (des) Niveaux-seuils, ainsi que (des) derniers développement sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de la culture » (PUREN, 2008 [1994], p.47).

³⁷ Dans son ouvrage *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* (2005) Werner Hüllen présente ce foisonnement théorique en faisant un tour d'horizon des différents apports théoriques dans la partie « *Der theoretische Querschnitt* » (2005, p.145-150).

³⁸ Le concept de compétence communicative est introduit par le sociolinguiste Dell H. Hymes. Ses travaux et ses débats avec Noam Chomsky vont transformer le monde de la linguistique qui ne se limitera désormais plus à l'étude de la forme de la langue mais s'ouvrira à l'étude de la fonction sociale et psychologique du langage. Cette nouvelle dimension du langage est reprise par le sociologue Jürgen Habermas et débouchera sur sa théorie de l'agir communicationnel (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.86-87).

kommunikative Handeln). L'objectif de l'autonomisation (de l'action et de la pensée) des apprenants, par la participation et la cogestion et autogestion du processus d'E/A, devient primordial. L'école et ainsi l'enseignement des LE doivent accompagner le processus d'émancipation de la société afin de favoriser un comportement démocratique chez les apprenants (HÜLLEN, 2005, p.144 ; SCHIFFLER, 1998, p.18-19). Le concept d'agir – au cœur de l'approche actionnelle du CECR – fait donc partie intégrante de la conception théorique de l'approche communicative en Allemagne et apparaît pour la première fois en 1987 dans la littérature spécialisée sous la dénomination de « *handlungsbezogenes Lernen* » (REINFRIED, 2001, p.8).

Malgré l'élaboration théorique très dynamique et innovante de l'approche communicative, il est difficile de mesurer l'impact de celle-ci sur la pratique. Selon Werner Hüllen et Marcus Reinfried, l'approche communicative « a une très grande influence sur l'élaboration des directives et des manuels scolaires dans les années 70 et 80 »³⁹ (HÜLLEN, 2005, p.144 ; REINFRIED, 2001, p.4). Werner Hüllen précise toutefois que l'état de la recherche de l'approche communicative (« *the state of art* ») ne correspond pas automatiquement aux pratiques effectives (« *state of practice* ») (HÜLLEN, 2005, p.150). Selon Christ Herbert et Rudolf de Cillia, la mise en œuvre de l'approche communicative dans la pratique n'est que visée à partir des années 1980. Cette mise en pratique va se heurter à quatre principales difficultés, liées :

- à l'authenticité du matériel,
- à la mise en place d'un environnement d'apprentissage enrichissant,
- à la réalisation de travaux en groupe,
- à l'apprentissage des structures grammaticales et du lexique (WOLFF, 1999, p.152-153)

Afin de surmonter ces difficultés, l'élaboration théorique de l'approche communicative se poursuit jusqu'à aujourd'hui en précisant et redéfinissant ses principes directeurs, fournissant continuellement des indications opérationnelles

³⁹ Citation traduite par mes soins.

pour de nouveaux supports, de nouveaux types d'activité etc. Parallèlement à ces difficultés, liées directement à l'apprentissage des LE, surgissent des difficultés socioculturelles relevant, d'une part, de la diversification culturelle de la société et, d'autre part, de l'inégalité des chances au sein de celle-ci – alors que cette dernière se veut démocratique et égalitaire. Face à ces enjeux socioculturels de nouveaux concepts didactiques, tels que la communication interculturelle et l'éducation au plurilinguisme, vont progressivement se développer.

3.2.3. Le niveau institutionnel : vers un système éducatif égalitaire

Dans le but d'harmoniser les systèmes éducatifs des *Länder* de la RFA, la KMK conclue tout une série d'accords, dont deux ayant un impact considérable sur l'E/A des LE : l'accord de Düsseldorf de 1954-1955 et celui de Hambourg de 1964 et 1971.

Ces deux accords contribueront, d'une part, à promouvoir l'apprentissage d'au moins une LE dans les différents établissements, et d'autre part, à faire de l'anglais la principale LE enseignée et, pour la majorité des apprenants, la *seule* LE apprise en raison de la mise en place du système des matières facultatives dans les *Gymnasien*, les lycées (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.71 ; CHRIST, 1979, p. 59-61). Ces réformes ont pour conséquence que l'E/A des LE en institution scolaire ne peut répondre aux attentes et besoins en maîtrise de LE du marché du travail (CHRIST, 1979, p. 57-59).

Malgré le vaste projet de réformes mené par la coalition socio-libérale visant la démocratisation de l'éducation, le système scolaire reste inégalitaire en raison du maintien du système à trois niveaux (*Gymnasium*, *Realschule* et *Haupschule*), qui opère une sélection des apprenants dès l'entrée au secondaire (ibidem, p.72). Selon l'article de Manuel J. Hartung (2015, p.86), l'Allemagne ne parviendra qu'avec le « choc Pisa » en 2001 à réformer le système scolaire, en menant une réelle politique éducative active, examinée en 3.3.

Les années 1980 sont marquées par le désengagement des politiques éducatives, un taux de chômage élevé des enseignants et par conséquent la

réduction des investissements dans la formation initiale des enseignants, tout comme la suppression de postes dans les universités. Cette évolution a pour conséquence le vieillissement du corps enseignant ainsi qu'une chute d'investissement dans le domaine des recherches en didactique des LE (GNUTZMANN, 2002, p.74).

Quant à la réorientation de l'E/A des LE au niveau institutionnel, l'*objectif d'apprentissage* général de l'E/A des LE consiste dès les années 1970 au développement de la compétence communicative (DECKE-CORNILL, KÜSTER, 2014, p.72 ; REINFRIED, 2001, p.4).

3.3. La situation didactique actuelle : l'implémentation des standards nationaux

Près de quatre décennies après l'avènement de l'approche communicative, cette dernière détermine encore aujourd'hui le champ de la didactique des LE en Allemagne. Le point de départ de la situation didactique actuelle se situe vers la fin des années 1990, soit une période qui marque la fin de l'assimilation du système éducatif de l'ex-RDA à celui de la RFA et le début d'un processus de réformes de fond du système éducatif – et par conséquent de l'E/A des LE. Ce dernier, engendré par les résultats des enquêtes d'évaluation internationales, en l'occurrence TIMSS 1997 et PISA 2000, met en lumière l'inefficacité du système éducatif tout comme la nature sélective de ce système (BMBF, 2007, p. 13). Au vu de l'envergure des mesures prises par les responsables politiques, le niveau institutionnel – poussé par un niveau social ambitionnant de restaurer la compétitivité du pays – forme actuellement le principal moteur de l'évolution de l'E/A de LE en milieu scolaire.

3.3.1. Le niveau social : l'intégration européenne et la compétition internationale

Après la chute du mur et l'effondrement du bloc de l'Est, l'Allemagne réunifiée poursuit les projets sociaux, nationaux et supranationaux de la RFA, en cours depuis les dernières décennies : la consolidation de la démocratie,

l'émancipation – en favorisant l'individualisation tout en garantissant l'égalité sociale, le développement de l'économie du libre marché et de l'état de providence, la participation active à la construction européenne ainsi que la restauration de la compétitivité économique. Le *besoin social* de l'Allemagne s'inscrit donc dans le prolongement du *besoin social* formulé dès les années 1970 (cf. 3.2.1) et ressemble de près à celui de la France présenté en 2.1.1. Il s'agit de favoriser l'intégration et la construction européenne tout comme la compétitivité nationale en formant un acteur social, plurilingue et pluriculturel, capable de cohabiter (vivre avec) et de coopérer (travailler avec) avec des personnes d'autres cultures et/ou parlant d'autres langues. L'*action sociale de référence* est donc l'agir et le vivre avec l'autre.

Dans le programme scolaire berlinois de l'enseignement du français LV2 de 2002⁴⁰ est mentionné, dès le début du document, que l'*objectif général* de l'E/A des LE est la formation plurilingue et pluriculturelle et l'éducation à la citoyenneté, soit les deux finalités complémentaires promues par le Conseil de l'Europe (cf. 1.1.) :

Übergeordnetes Ziel des Französischunterrichts ist es, einen Beitrag zur Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit zu leisten. Diese geschieht zum einen durch die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und die Verknüpfung dieser Fähigkeiten mit dem interkulturellen Lernen, zum anderen durch die Realisierung des erweiterten Lernbegriffs im Fremdsprachenunterricht. Der weitere Lernbegriff verbindet sachfachliches mit prozessorientiertem, eigenverantwortlichem Lernen und setzt fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen voraus (SENATSV ERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND, SPORT, 2002, p.4, les passages soulignés mettent en évidence la double finalité).

Avec l'introduction des standards nationaux – les *Bildungsstandards* qui concrétisent le processus de réformes dont il sera question en 3.3.2. et 3.3.3.– dans les années 2010, ce *double objectif social* de l'E/A des LE est martelé : il s'agit aussi bien de développer des compétences disciplinaires, transversales et

⁴⁰ Malgré mes recherches poussées – contactant les différentes institutions et bibliothèques susceptibles d'archiver les programmes scolaires berlinois – il n'a pas été possible de trouver un programme scolaire d'enseignement du français en vigueur dans les années 1990.

interculturelles que de développer les caractéristiques de la personnalité des élèves favorisant la participation à la vie sociale et la cohésion sociale (BMBF, 2007, p. 14-15).

3.3.2. Le niveau didactique : l'approche néocommunicative

Au niveau didactique, l'approche communicative reste la pierre angulaire de la discipline. Il n'est toutefois pas surprenant de constater qu'elle ait évolué au fil des décennies. En effet, certains didacticiens allemands (tels que Franz-Joseph Meißner ou Marcus Reinfried) parlent depuis les années 1990 de l'approche néocommunicative. L'*objectif d'apprentissage de référence* reste le développement de la compétence communicative. Le concept clé de « compétence communicative », quant à lui, évolue. Influencée par les nouveaux apports des sciences cognitives et plus précisément du constructivisme, son évolution est modelée par la conception de la communication en classe, ce qui provoque un remaniement ou une redéfinition des principes, concepts et techniques d'apprentissage déjà connus au début de la constitution de l'approche communicative (REINFRIED, 2001, p.8-16 ; MEISSNER, 2005, p.6). Marcus Reinfried regroupe les principales composantes de l'approche néocommunicative dans un schéma. Selon lui, elle est constituée de quatre principes fondamentaux qui se déclinent à leur tour en principes et concepts secondaires interdépendants et inter-reliés (ibidem, p.11-10) :

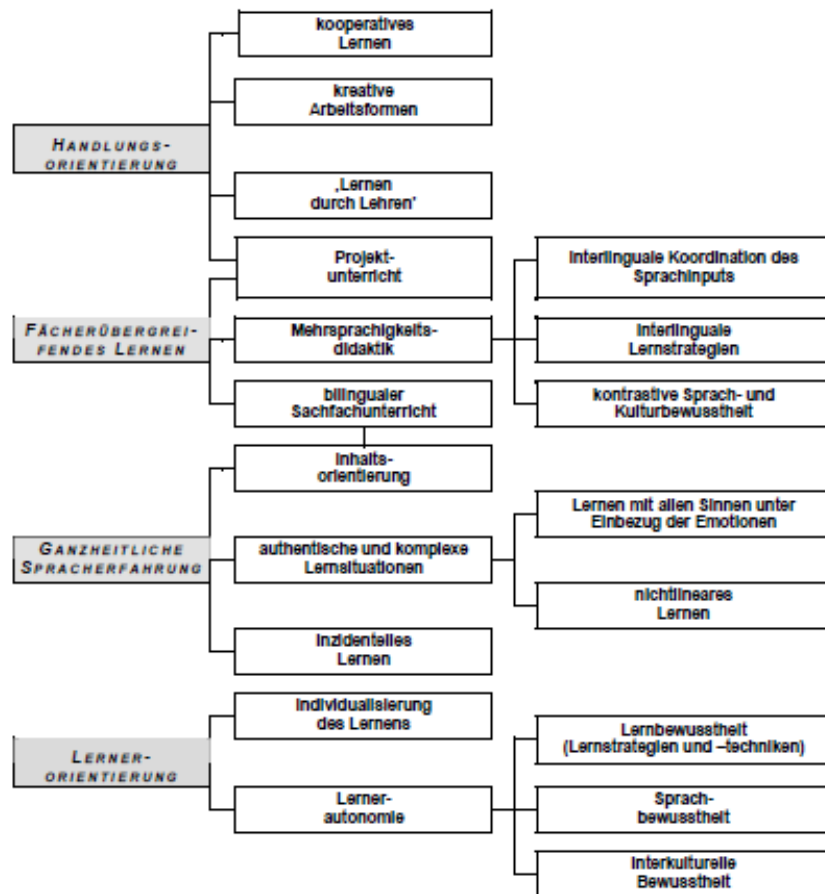


Figure 6 : Prinzipien des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts (REINFRIED, 2000, p.10)

Cette approche néo-communicative forme un ensemble didactique cohérent, soit une méthodologie constituée, à la fois ouverte et plurielle. Elle est à même d'intégrer une pluralité d'éléments didactiques redécouverts ou nouveaux (ibidem, p.9 et 14). Le caractère ouvert et pluriel de cette approche résulte de la prise de conscience de l'hétérogénéité des apprenants et des situations d'enseignement. Tout choix didactique et méthodologique est possible dans la mesure où l'objectif d'apprentissage consiste à rendre l'apprenant capable à communiquer dans la langue cible, c'est-à-dire lorsqu'il développe une compétence communicative.

Malgré les nouveaux apports de l'approche néo-communicative, les résultats de celle-ci dans la pratique restent critiquables : le niveau institutionnel n'arrive pas à répondre aux *attentes et aux besoins au niveau social*, comme le révèlent les résultats des enquêtes d'évaluation internationales présentées ci-dessous.

3.3.3. Les niveaux institutionnel et didactique : un système éducatif axé sur les compétences et les standards

La KMK tente de pallier cette situation insatisfaisante en élaborant des standards nationaux⁴¹ à l'instar de nombreux pays occidentaux (KMK, 2003, p.33-37). Ces standards nationaux⁴² constituent les premières directives éducatives communes à tous les *Länder*. Ils se fondent sur les différents travaux menés par le Conseil de l'Europe, notamment le CECR, en réunissant l'ensemble des objectifs promus par les politiques éducatives européennes (cf. 1.1.) (MEISSNER, TESCH, 2008, p. 45). Ces objectifs sont « la prise en compte du répertoire plurilingue des apprenants, la diversification de l'offre des langues enseignées, le développement et l'assurance de la qualité de l'enseignement, l'ancrage de la formation des enseignants dès la première phase dans la pratique, la promotion de l'enseignement des LE précoce, l'apprentissage interculturel, le e-learning, l'apprentissage en tandem, mais aussi : l'amélioration de la qualité de l'E/A des LE en renforçant la cohérence des parcours en LE, en mettant en place l'éducation plurilingue, l'intercompréhension des langues, la différenciation par profil, des conseillers d'apprentissage etc. »⁴³ (ibidem, p. 45).

Afin de pouvoir réaliser cet ensemble complexe d'objectifs, les auteurs des standards nationaux adoptent le concept de compétence, à l'instar du CECR, et le définissent en se référant à la conception de Franz E. Weinert :

Nach Weinert (...) versteht man Kompetenzen als, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Problem zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (...) und sozialen

⁴¹ La KMK élabore en coopération avec le Ministère fédéral de l'Éducation et du Sport des standards nationaux dans d'autres disciplines fondamentales de l'enseignement pour des années précises, à savoir pour la 9^e année scolaire de la *Hauptschule*, la 10^e année scolaire pour le *Gymnasium* et la *Gesamtschule* et les classes de terminales.

⁴² Dans le cadre de ce travail, je me référerai exclusivement aux *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (2003) lorsqu'il est question des standards nationaux.

⁴³ Citation traduite par mes soins.

Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (BMBF, 2007, p.23)

Cette définition souligne le caractère individuel et social de la compétence, qui est décrite comme une disposition évolutive et en interaction avec son environnement. Le développement d'une compétence, soit le processus d'apprentissage, ne repose pas uniquement sur l'accumulation de connaissances mais sur un dispositif pluridimensionnel, englobant « des dimensions telles que le savoir, les capacités, les habilités, les représentations et la motivation, mais aussi des aspects volitionnels (intention, volonté) et sociaux tout comme des expériences et un agir concret »⁴⁴ (Caspari et al, 2008, p.3).

Influencés par les apports du CECR et les travaux de Weinert, les auteurs des standards nationaux postulent ainsi l'existence d'une compétence unique, complexe et pluridimensionnelle.⁴⁵ Afin de rendre compte de la nature composite de la compétence, les standards nationaux proposent un modèle de compétences qui découpe la compétence communicative et interculturelle en trois domaines de compétences (*Kompetenzbereiche*) :

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Tableau 3: Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache (KMK, 2003, p.8)

⁴⁴ Citation traduite par mes soins.

⁴⁵ Au-delà de cette prémisse, les auteurs de l'expertise concernant le développement des standards nationaux sont convaincus que seul le concept de compétence serait à même à réformer un système éducatif moderne (BMBF, 2007, p.66-67).

La compétence communicative et interculturelle des standards englobe les mêmes sous-composantes que la compétence plurilingue et pluriculturelle du CECR⁴⁶ tout en proposant un découpage différent qui met d'avantage l'accent sur les compétences sociales et personnelles, soit les compétences interculturelles – domaine spécifique à l'E/A des LE – et sur les compétences interdisciplinaires, soit les compétences méthodiques. Ainsi...

- ... les compétences disciplinaires s'intitulent dans les standards nationaux *compétences fonctionnelles et communicatives*. La partie « *Verfügung über sprachliche Mittel* » correspond à la compétence linguistique du CECR (inscrite dans la compétence à communiquer langagièrement) et la partie « *kommunikative Fertigkeiten* » correspond aux activités langagières du CECR qui ne sont pas considérées comme des compétences mais des activités permettant le développement des compétences,
- ... les compétences transversales s'intitulent *compétences méthodiques* et correspondent aux stratégies cognitives et métacognitives ainsi qu'aux compétences individuelles générales du CECR,
- ... les compétences interculturelles, également nommées *compétences interculturelles*, sont parties intégrantes des compétences individuelles générales du CECR et ne font que l'objet d'une brève présentation au point 5.1. du CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p.84).

Outre l'articulation de ces domaines de compétences et des sous-composantes, l'opérationnalisation de ce modèle de compétences nécessite la définition des niveaux⁴⁷ à atteindre dans chacune des différentes compétences et sous-composantes sous forme d'un référentiel de compétences. Celui-ci est entièrement adossé au niveau de compétences du CECR (BMBF, 2006, p. 11-20). Ce modèle

⁴⁶ Le modèle de compétences du CECR repose sur l'existence de deux « domaines » de compétences : les compétences générales individuelles et la compétence à communiquer langagièrement. Ce modèle est présenté en détail au point 1.2.2. et schématisé en annexe 6.

⁴⁷ Vu qu'il est question ici des *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (2003), à savoir des standards nationaux pour les épreuves de fin du cycle secondaire 1, les niveaux de compétences oscillent entre A2 et B2.

de compétences est donc à la fois un modèle de composantes, découpant et structurant la compétence principale à développer, soit l'ensemble des exigences que les apprenants doivent maîtriser, et un modèle de niveaux, fournissant des indications sur les différents échelonnements que peut revêtir une compétence préétablie. Ces deux fonctions du modèle de compétences correspondent aux dimensions horizontales et verticales évoquées dans le CECR (cf. 1.2.4.) et forment la base de travail commune à différents niveaux du système scolaire :

- Au niveau national, à l'élaboration de tests nationaux imposés aux apprenants à différents degrés scolaires
- Au niveau des *Länder*, à l'élaboration des programmes scolaires spécifiques à chaque *Land*
- Au niveau des établissements, à la mise au point par les enseignants de curricula spécifiques pour leur discipline, précisant, organisant et planifiant ainsi sur une durée de deux années les compétences centrales préétablies par les standards

Avec l'adoption des standards nationaux, le système scolaire s'inscrit résolument dans une logique de développement des compétences des apprenants. Un autre aspect primordial de ces réformes consiste à renforcer l'interconnexion des différents niveaux du système scolaire. En passant d'une orientation de l'input (*Input-Orientierung*) à une orientation de l'output (*Output-Orientierung*), ces trois niveaux interagissent et rétroagissent dans le but d'améliorer la qualité du système scolaire. Alors que l'éducation était axée autrefois exclusivement sur les plans budgétaires, les programmes scolaires, les lignes directives générales, les directives d'examens etc., celle-ci se voit désormais dotée d'un système centralisé, évaluant les résultats des données sortants, soit le développement des compétences préétablies, à l'aide de tests standardisés, tels que les *Vergleichsarbeiten*. En fonction des résultats obtenus, des mesures rétroactives, concernant la remédiation ou la régulation des entrées, soit des inputs, sont mises en place. Ce pilotage du système éducatif, s'appuyant sur divers instruments, est appelé monitoring de l'éducation (*Bildungsmonitoring*) et s'inscrit dans une stratégie plus vaste, établie par la KMK (ibidem, 11-12).

Ces réformes axées sur les compétences et les standards suscitent de premières objections et se heurtent à quelques obstacles :⁴⁸

- Les enseignants craignent que la prescription de standards nationaux provoque l'uniformisation des processus l'E/A et soit ainsi en contradiction avec les principes d'un E/A centré sur l'apprenant,
- Les niveaux de compétences fixés par les standards sont trop élevés et irréalistes pour une partie des apprenants,
- L'adoption des standards provoque une contradiction au niveau des approches didactiques et pédagogiques : alors que la didactique des LE préconise des pédagogies ouvertes, souples, actives et constructives, la mise en application des standards fait apparaître le fléau du bachotage et du « teaching to the test » en exerçant une double pression : à la fois sur l'apprenant désirant réussir aux tests nationaux, tels que le *Mittleren Schulabschluss*, comme sur les autres acteurs du système éducatif, craignant que le système échoue aux comparaisons fédérales et internationales
- La mise en pratique des standards nécessite le développement de matériel didactique adapté, encore en cours d'élaboration
- Dans le cadre du monitoring du système éducatif, il apparaît nécessaire que les compétences et les activités langagières soient mesurables. Or à l'heure actuelle, un grand nombre d'entre elles ne sont que difficilement évaluables : la production orale, la médiation, la compétence interculturelle, la lecture critique, la conscience d'apprentissage langagier sont concernées par ce problème d'évaluation (Hu, Leupold, 2008, p.56, 64-71). En ce qui concerne le domaine des compétences de méthodes, un travail sur la progression des différentes méthodes à acquérir est encore à effectuer (ibidem, p.66-71)

Ces objections et difficultés mettent en exergue la situation paradoxale à laquelle les responsables politiques et les didacticiens allemands doivent actuellement faire

⁴⁸ Pour les quatre premières objections et obstacles cf. Caspari, 2009, p.21 et 26.

face : combiner deux logiques a priori opposées, n'ayant tous deux pas développé de stratégie méthodologique aboutie.⁴⁹ D'une part, l'approche communicative s'ouvrant, à l'instar des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe (cf. 1.1.2.), au paradigme de la pluralité, intégrant alors la dimension complexe du langage et de la culture, et stipulant sur une perspective globale et souple de l'E/A des LE, centré sur l'apprenant et intégrant le concept de compétence communicative pris dans toute son ampleur ; d'autre part, l'approche par compétences axée sur l'efficacité, centrée sur le développement de compétences préétablies et de performances mesurables, témoignant de la prépondérance de la qualité, de la rentabilité et de la compétitivité du système éducatif, en somme des aspects s'inscrivant dans le paradigme béhavioriste et permettant la mise en place de standards nationaux. Bien que ces deux logiques semblent incompatibles, elles poursuivent dans le contexte allemand le même objectif : améliorer la qualité de l'éducation et de l'E/A des langues, et reposent sur la même clé de voûte : la notion de compétence prise dans toute son ampleur et incluant toujours les conditions d'applications éthiques, l'orientation éducative globale.

Cette situation fournit un terreau favorable à la conception de nouveaux concepts didactiques voulant combiner les deux logiques telle que l'approche par tâches – *Aufgabenorientierung* (Caspari, 2009, p.26-27). Cette approche s'assigne l'objectif de favoriser le développement intégré – et non additif – de l'ensemble des compétences fixées par les standards nationaux par la réalisation d'une tâche à la fois complexe, communicative, ouverte, authentique, sensée et attrayante pour l'apprenant, et qui repose sur la résolution de situation-problème. L'approche par tâches – *Aufgabenorientierung* est proche de l'approche actionnelle du CECR, en constitution dans le contexte français (cf. 1.2.6. et 2.1.1.). Toutes deux partagent le même concept clé : la tâche – *die Aufgabe*, auquel le CECR consacre la totalité du chapitre 7 (Conseil de l'Europe, 2001, p.121-217), le même objectif : le développement de la compétence communicative et interculturelle, enfin, toutes deux se fondent sur le même principe de base : la centration sur l'apprenant. La distinction entre ces deux approches est due à un léger glissement qui s'opère par

⁴⁹ Cf. La définition de « méthodologie » en annexe 1.

rapport à leur « point de mire », en raison de la particularité de la culture éducative et didactique allemande que je viens de retracer au cours de ce présent chapitre. En effet, alors que l'approche actionnelle du CECR porte clairement l'accent sur la dimension sociale et émancipatrice de l'apprentissage d'une LE, l'approche par tâches – *Aufgabenorientierung*, elle, se concentre de façon moins idéaliste et plus pragmatique sur la réalisation des tâches et l'évaluation de celles-ci.

Sous l'influence des apports techniques et théoriques du CECR, le champ didactique allemand évolue. Ces apports épaulent l'élaboration et la mise en application des standards nationaux axés sur les compétences, et contribuent à l'émergence de l'approche par tâche. L'approche actionnelle, considérée en France comme une composante innovante du CECR, ne donne pas lieu à un débat didactique en Allemagne, car elle fait déjà partie intégrante de l'approche communicative, en vigueur depuis les années 1970-1980, et est ainsi inhérente aux approches par compétences et par tâche qui s'inscrivent dans la même lignée que cette dernière.

3.3.4. Premier bilan : le degré de mise en œuvre du CECR dans les standards nationaux

Les standards nationaux sont des directives à caractère prescriptif et normatif. Ils forment la base de travail du RLP et ont donc un impact considérable sur celui-ci. Ainsi, Je peux dès à présent déjà dresser un premier bilan en analysant le degré d'adoption du CECR dans les standards nationaux, en examinant si les quatre principales composantes du CECR (cf. figure 5) ont été mises en œuvre dans les standards.

1) L'orientation globale : la formation d'un acteur social plurilingue

L'orientation globale des standards nationaux⁵⁰ concorde pleinement avec celle du CECR : il s'agit de la formation d'un citoyen à l'agir communicationnel et interculturel (*die interkulturelle fremdsprachlige Handlungsfähigkeit*). Au vu de la présentation du contexte global que je viens d'entreprendre (cf. 3.) et de la présentation des politiques linguistiques européennes (cf. 1.1.), je peux affirmer que l'orientation globale de l'E/A des LE en Allemagne s'est construite conjointement à celle promue dans les travaux du Conseil de l'Europe.

2) L'apport technique :

- Les niveaux de compétences

Les standards nationaux adoptent explicitement les niveaux de compétences du CECR (KMK, 2003, p.11 et suiv.). Le référentiel des standards est également constitué de descripteurs formulant des « capacité à faire » (cf. la reprise constante de « *die Schülerinnen und Schüler können ...* », ibidem, p.11 et suiv.) à l'instar du CECR.

- Les métacatégories horizontales

Les métacatégories horizontales du CECR correspondent au modèle de compétences des standards nationaux. La notion de compétence s'y trouve adaptées au contexte éducatif allemand : les auteurs des standards proposent un autre découpage de la compétence principale à développer (cf. annexes 5 et 6, et le point 3.3.3.), et surtout ils insistent sur le fait qu'il faille définir de façon précise

⁵⁰ Les extraits suivants exposent l'orientation globale des standards nationaux : *Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen* (KMK, 2003, p.6). [...] *Mehrsprachigkeit stellt für nicht wenige Teilbereiche unserer Gesellschaft eine Realität dar, allerdings in unterschiedlichster qualitativer Ausprägung. Vom Fremdsprachenunterricht in der ersten Schulfremdsprache ist daher zu erwarten, dass die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe I verlässlich ausgebildet worden sind* (ibidem, p.7).

le niveau de chaque compétence visée. Ainsi ils présentent également les esquisses d'un référentiel pour la compétence interculturelle et la compétence méthodique, qui n'existe pas dans le CECR (KMK, 2003, p.11).

3) L'approche actionnelle : agir dans une société-classe

L'approche actionnelle n'y est pas explicitement évoquée. Toutefois, les concepts « agir », « action » et « agir interculturel » sont récurrents dans le document (cf. ibidem, p.6-16 et p.74) et constamment mis en relation directe avec une participation active à la vie sociale et culturelle (ibidem, p.8). De plus, les auteurs y préconisent clairement des méthodes et pédagogies ouvertes, constructives et actives (cf. ibidem, p. 7-8).

4) La terminologie commune du CECR

Excepté au niveau de l'appellation et de la définition de certaines compétences (cf. 3.3.3.), les standards nationaux partagent la même terminologie que le CECR : „*offenen, toleranten und mündigen Bürgern*“ (ibidem, p. 6), „*Kommunikative Fertigkeiten*“ (ibidem, p. 8), „*handeln*“ (ibidem, p. 7, 10 et 16), „*Mehrsprachigkeit*“ (ibidem, p. 7), „*mehrsprachige Situationen*“ (ibidem, p. 7 et 10), „*selbständiges Sprachenlernen*“ (ibidem, p. 6, 7, 17 et 40) „*ausgewählte Deskriptoren*“ (ibidem, p. 73-82), „*Niveaustufe B1[des GER]*“ (ibidem, p. 7), „*Lernstrategien*“ (ibidem, p. 8 et 18), „*Strategien (...) zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen*“ (ibidem, p. 10), „*zur aufgabenbezogenen (...) Gestaltung ...*“ (ibidem, p. 6), „*Lebenslanges Lernen*“ (ibidem, p. 6, 8 et 10), „*Lernbewusstheit*“ (ibidem, p. 8 et 18), „*Strukturbewusstheit*“ (ibidem, p.17).⁵¹

La situation didactique actuelle a pleinement adopté les apports techniques et théoriques du CECR. Les standards nationaux prennent en compte les quatre composantes du CECR, révélées au point 1.2.6. De ce fait, il est fort probable qu'il en sera de même pour le RLP.

⁵¹ Cf. en annexe le tableau de synthèse de la terminologie du CERC et la traduction des concepts clés en français.

3.4. L'analyse du RLP

Quel est le degré d'adoption du CECR dans le RLP ? est la question de recherche centrale de ce mémoire. Avant d'analyser chaque degré séparément, défini à la fin du chapitre 1 (cf. figure 5), j'examinerai d'abord brièvement la structure du document afin d'avoir une vue d'ensemble du RLP.

3.4.1. La structure du document

Le RLP est le programme d'E/A du français LV1, LV2 et LV3 pour l'école primaire (soit les années scolaires de 3 à 6) et le niveau secondaire 1 (soit les années scolaires 7 à 10), tous types d'écoles confondues. Cela signifie qu'il n'y a pas un enseignement spécifique de prévu dans les *Gymnasium*, par exemple, et qu'une continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire est assurée. En effet, pour chaque année d'E/A, le RLP précise pour chacune des quatre activités langagières trois niveaux d'exigence différents, ce qui permet un enseignement différencié.

Le RLP comporte 6 chapitres :

- Chapitre 1 : les objectifs d'apprentissage et de formation généraux
- Chapitre 2 : les objectifs spécifiques à la discipline pour l'acquisition des compétences
- Chapitre 3 : les standards
- Chapitre 4 : les thèmes et les contenus
- Chapitre 5 : les principes d'enseignement
- Chapitre 6 : l'évaluation en cours de français

3.4.2. Bilan 2 : Le degré de mise en œuvre du CECR dans le RLP

1) L'orientation globale : la formation d'un acteur social plurilingue

Dès le deuxième paragraphe du chapitre 1 du RLP, l'orientation éducative générale est évoquée : l'agir démocratique – *demokratisches Handeln* (BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND, SPORT, 2006, p. 5).

Cet objectif général est précisé au chapitre 2 dédié à l'E/A spécifique du français LE : il s'agit – comme dans les standards nationaux – de l'agir communicationnel et interculturel au cœur du modèle de compétence (cf. infra figure 7). En accord avec l'orientation éducative générale des standards, celle-ci correspond également à celle du CECR.

2) L'apport technique :

Les auteurs du RLP n'importent pas simplement l'apport technique du CECR, qui repose sur la notion de compétence, et le modèle des compétences des standards tels quels. Ils les concrétisent et précisent en fournissant un schéma qui illustre les rapports entre les trois domaines de compétences, et qui – en interaction – permettent le développement de la compétence clé de l'agir interculturel en LE :

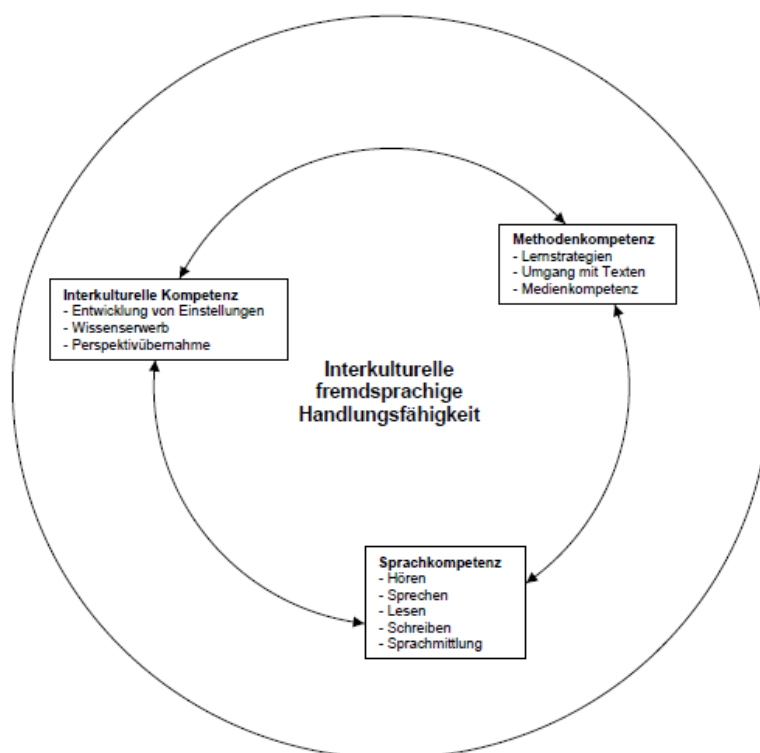


Figure 7: Kompetenzmodell (SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT, 2006, p.10)

- Les niveaux de compétences :

À l’instar des standards nationaux, les *niveaux de compétences* du RLP correspondent de près à ceux du CECR (cf. annexe 10 : Tableau comparant le niveau B1 de compétences du CECR, des standards nationaux et du RLP) tout comme les descripteurs, appelés « *Standards* » dans le RLP, expriment des « capacités à faire » (cf. la reprise constante de verbes tels que « *erkennen, verstehen, folgen, einsetzen, in der Lage sein ...* », ibidem, p.33 et suiv.)

- Les métacatégories horizontales :

Quant aux métacatégories horizontales du CECR, elles n’apparaissent pas comme telles dans le RLP. Le découpage de *la* compétence de l’agir interculturel en LE est différent de celui de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les différences les plus marquantes : le RLP intègre les activités communicatives (dénommées tantôt « *Sprachkompetenz* » tantôt « *kommunikative Fertigkeiten* ») et les stratégies aux compétences visées, alors que le CECR les considère comme des éléments hors des compétences (cf. point 1.2.2., figure 1 et annexes 6 et 7). De plus, à l’instar des standards nationaux, le référentiel présenté dans le RLP définit clairement les niveaux à atteindre pour chaque compétence établie, également pour la médiation. Il complète donc les référentiels proposés par le CECR.

3) L’approche actionnelle : agir dans une société-classe

Au chapitre 5 « Principes d’enseignement », le RLP présente explicitement les principes et les approches didactiques auxquels l’enseignant doit se rapporter afin de développer chez l’apprenant les compétences visées. Le RLP préconise un enseignement centré sur l’apprenant favorisant l’autonomisation, l’approche actionnelle favorisant l’agir à l’instar du CECR, le principe d’enseignement axé sur le processus d’apprentissage ainsi que la pédagogie du projet, une démarche qui permet la synthèse des trois approches et principes précédentes. Ce chapitre met en exergue que les approches préconisées par le RLP incluent l’approche actionnelle du CECR, tout en dépassant et précisant les réflexions méthodologiques de ce dernier. En outre, l’objectif principal du RLP consiste à

développer la compétence de l'*agir* interculturel en LE. L'orientation didactique du RLP est donc résolument portée sur l'action et la production.

4) La terminologie commune du CECR

Tout comme les standards nationaux, le RLP partage la même terminologie que le CECR : „[*Lernender, der demokratisch handelt*]“ (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT, 2007, p.5), „*Sprachkompetenz*“ (ibidem, p. 10, 11, 12 et l'ensemble du chapitre 3), „*kommunikative Fertigkeiten*“ (ibidem, p.12 et 54), „*sprachliche Fertigkeiten*“ (ibidem, p.11 et 13), „*Handlungsorientierung*“ (ibidem, p.51-52), „*Mehrsprachigkeit*“ (S. 9), „*Menschen unterschiedlicher Kulturen*“ (ibidem, p.5 et 11), „*multikulturelle Gesellschaft*“ (p.49), „*Portfolioarbeit*“ (ibidem, p.52), „*die zunehmende Selbstständigkeit in der Korrektur von Fehler*“ (ibidem, p.55), „*interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit*“ (ibidem, p.10 et suiv.), „*das Niveau B1 (...) und A2 [des GER]*“ (ibidem, p.13), „*Lernstrategien*“ (ibidem, p.10, 12 et 46), „*Kommunikations- und Kompensationsstrategien*“ (ibidem, p.35), „*Kommunikative Strategien*“ (ibidem, p.54), „*Sprachgebrauchstrategien, Gesprächsstrategien*“ (ibidem, p.55), „*Aufgabenformen und Aufgabenformaten*“ (p.54), „*Lebenslanges Lernen*“ (ibidem, p.6), „*Sprachbewusstheit*“ (ibidem, p.51).⁵²

S'adossant au modèle de compétences des standards nationaux, le découpage et la dénomination des compétences ne correspondent pas exactement aux compétences et métacatégories horizontales du CECR. Le modèle de compétences du RLP manifeste quelques variations :

- Le RLP vise le développement la compétence clé de l'*agir* interculturel en LE (le CECR : la compétence plurilingue et interculturelle et les standards nationaux : la compétence communicative et interculturelle)
- À l'image des standards nationaux, les activités communicatives du CECR sont considérées par le RLP comme des compétences à

⁵² Cf. en annexe 9 le tableau de synthèse de la terminologie du CERC et la traduction des concepts clés en français.

développer, alors que dans le CECR il s'agit bien d'activités permettant le développement des compétences

- Comme dans les standards nationaux, les stratégies d'apprentissage sont incluses dans les compétences de méthodes et forment une unité, à l'inverse du CECR où elles apparaissent aussi bien dans les compétences générales individuelles et que comme des éléments charnières permettant la réalisation des activités communicatives
- À l'instar des standards nationaux, les compétences interculturelles apparaissent clairement comme un domaine de compétence à part entière, ce qui met en exergue l'importance du développement des compétences interculturelles dans l'E/A du français LE et des LE. Un aspect qui n'a pas été suffisamment développé dans le CECR.

Les bilans 1 (en 3.3.4.) et 2 sont complémentaires.

Conclusion

Tout au long de cette recherche en didactique du français langue étrangère, qui s'intéresse à la constitution de méthodologies et l'évolution des approches didactiques ainsi qu'à la situation didactique actuelle en Allemagne et plus particulièrement à Berlin, en procédant à une analyse diachronique étayée d'une analyse synchronique, j'ai trouvé des éléments de réponses à la question centrale suivante : quel est le degré d'adoption du CECR dans le RLP ?

L'analyse synchronique du CECR et du RLP a révélé que les principales composantes du CECR se sont implantées dans le contexte allemand, un contexte politique, social, pédagogique, didactique et institutionnel favorable à l'adoption, l'assimilation et la contextualisation de cet outil.

- Les niveaux communs de référence du CECR et leurs descripteurs décrivant en termes de « capacité à faire » les compétences attendues et favorisant l'évaluation positive, ont pénétré le contexte éducatif allemand en étant entièrement repris et même complétés, d'abord par les standards nationaux puis par le RLP.
- Le RLP et le CECR partagent la même orientation globale et la même terminologie, à l'exception du découpage du concept de compétence.
- Dans le contexte didactique allemand, le concept de compétence a été remanié et affiné. La compétence clé de l'agir interculturel en LE du RLP est subdivisé en trois domaines de compétence, déclinés à leur tour en sous-composantes. Le découpage du RLP est plus clair, concis et précis que celui du CECR et accorde plus d'importance au développement de la compétence interculturelle.
- Dans le contexte didactique allemand, l'approche actionnelle préconisée par le CECR n'apparaît pas comme innovante car elle est déjà inhérente à ce contexte.

Ces résultats montrent, d'une part, que le CECR accompagne et fait progresser des idées déjà existantes dans ce contexte, comme l'orientation globale de la formation d'un acteur social plurilingue ainsi que l'approche actionnelle, soit

deux idées en phase aussi bien avec les travaux du Conseil de l'Europe – préconisant l'ouverture au paradigme de la complexité et de la pluralité – qu'avec la didactique des LE en Allemagne. D'autre part, ils montrent que le CECR amorce et épaulé des changements qui s'inscrivent dans un mouvement international plus vaste : tel que l'approche par compétences qui organise les systèmes éducatifs à partir de standards, reformulant les savoirs en terme de compétences, dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation – et de ce fait également celle de l'apprentissage des LE.

L'implantation des principales composantes du CECR entraîne leur transformation qui découle des réactions que celles-ci suscitent dans le nouveau contexte d'adoption :

- Afin d'assurer l'évaluation de l'ensemble des compétences, sont créés des descripteurs portant sur des compétences qui n'existent pas dans le CECR ou n'y sont pas suffisamment développés, tels que les descripteurs de l'activité langagière de la médiation,
- Le concept même de compétence évolue,
- Un modèle de compétence est élaboré,
- De nouvelles approches didactiques complexes sont générées etc.

Seule l'orientation globale est identique dans les deux documents : la formation d'un acteur social plurilingue.

L'hypothèse émise en introduction peut donc être validée : le RLP adopte pleinement les composantes du CECR en les adaptant au contexte allemand – en précisant toutefois que même s'il y a une corrélation entre les composantes du RLP et celles du CECR, celles-ci ne sont pas forcément engendrées par le CECR mais issues d'une culture didactique européenne partagée ou inhérente au contexte didactique allemand.

C'est la raison pour laquelle une analyse diachronique du contexte global d'adoption du CECR s'est avérée nécessaire. L'analyse de l'évolution didactique en Allemagne met en lumière un contexte global vaste, brassé par les influences

didactiques inhérentes au contexte didactique allemand, par celles diffusées par le Conseil de l'Europe, ainsi que par les influences émanant des débats didactiques internationaux – qui n'ont été que brièvement abordées. Au vu de l'ampleur de ce champ d'étude en constante évolution, il s'est avéré difficile de déterminer précisément l'origine des composantes didactiques du CECR : l'approche par compétences, par exemple, telle qu'elle est déployée en premier lieu dans les standards nationaux puis dans le RLP, résulte-t-elle des apports du CECR ou se trouve-t-elle influencée par les politiques éducatives internationales menées par l'OCDE, l'Unesco ou encore la Commission européenne, trois organisations favorisant les enquêtes internationales, tel que PISA ? La mise en place des standards et de l'approche par compétences ne serait-elle pas le fruit du métissage de deux idéologies : à savoir une idéologie basée sur l'efficacité et le résultat, émergeant du monde du travail et s'imposant progressivement dans le monde éducatif ; et une idéologie du plurilinguisme et pluriculturalisme diffusée par le Conseil de l'Europe ? Même si l'analyse de l'origine de ces composantes n'est pas menée à terme dans ce travail, celle-ci permet d'exposer le rôle particulier que joue le CECR dans ce vaste espace. En effet, il y apparaît comme un outil de la didactique des LE solidaire aux phénomènes didactiques en cours, favorisant le brassage et la conciliation des influences nationales, supranationales et internationales de la didactique des LE et contribuant à l'évolution et à la mise en place de cet espace, un espace éducatif et académique européen, l'ayant engendré.

L'ensemble de mes recherches portaient – outre l'analyse diachronique – uniquement sur l'analyse comparative des documents, des directives et des programmes officiels, européens et allemands, sur les finalités déclarées ainsi que sur les contenus et les méthodes recommandés par le système éducatif, en somme sur le curriculum formel (la norme, le « devoir être »). À ce stade final de la recherche, posant les jalons d'un fondement conceptuel et théorique solide, il est désormais possible d'investiguer le champ d'étude de l'action d'E/A : celui du curriculum caché (les effets non programmés du curriculum sur l'apprenant) et du curriculum réel (la mise en œuvre concrète du curriculum officiel par les enseignants). Dans cette optique, il serait intéressant d'analyser :

- si les nouvelles approches didactiques (l'approche par compétences ou par tâche) apportent réellement des réponses efficaces aux préoccupations et aux difficultés quotidiennes des enseignants de français dans un type d'établissement,
- si le processus de réformes axé sur les standards apporte les résultats attendus, en analysant les résultats des *Vergleichsarbeiten* depuis 2005, par exemple,
- si la mise en pratique du modèle de compétences du RLP permet réellement le développement de la compétence clé de l'agir interculturel en LE chez les apprenants, c.-à-d. permet la formation d'apprenants bi- ou multilingues, tolérants face aux différences culturelles et participant à la vie sociale et politique.
- etc.

Au vu de l'évolution actuelle du niveau social en Europe et en Allemagne, faisant émerger de nouveaux enjeux liés, d'une part, à la montée en puissance de la digitalisation et de la consommation effrénées, et d'autre part, à la crise migratoire en Europe, la poursuite de l'analyse de l'évolution de la didactique des langues en Europe et en Allemagne – entreprise dans ce mémoire – reste également un champ d'étude intéressant, car il est fort probable que cette évolution du niveau social ait des impacts importants sur le niveau didactique et sur le niveau institutionnel.

ANNEXES

Annexe 1	« Le champ sémantique de la „méthode“ »	<i>p.77</i>
Annexe 2	Les concepts clés du CECR	<i>p.79</i>
Annexe 3	Les paradigmes classique et moderne de l’enseignement et de l’apprentissage des langues	<i>p.80</i>
Annexe 4	La méthodologie de recherche	<i>p.82</i>
Annexe 5	Modèle de compétences des standards nationaux	<i>p.83</i>
Annexe 6	Modèle de compétences du CECR	<i>p.84</i>
Annexe 7	Modèle de compétence du RLP	<i>p.85</i>
Annexe 8	La terminologie du CECR dans les standards nationaux pour les LV1 anglais et français (KMK, 2003)	<i>p.86</i>
Annexe 9	La terminologie du CECR dans le RLP pour le français	<i>p.87</i>
Annexe 10	Tableau comparatif du niveau B1	<i>p.89</i>

Annexe 1

« Le champ sémantique de la „méthode“ »

Les termes de « méthode », « méthodologie », « approche » et « perspective », récurrents dans ce mémoire et centraux en didactique des langues étrangères, sont des concepts polysémiques et ambigus, définis différemment d'un courant à l'autre ou d'une culture didactique à l'autre. Il s'avère donc indispensable de définir cette terminologie base. À cet effet, je me reporterai aux définitions proposées par Christian Puren dans le document 004 de la bibliothèque de travail, en ligne sur son site personnel,⁵³ en me limitant aux significations de ces termes tels qu'ils sont employés dans le cadre de ce travail.

« **Approche** : (...) 2. « Approche communicative » : méthodologie que l'on a souhaité maintenir souple et ouverte (les méthodologues communicativistes français ont emprunté le concept anglais « *approach* », celui de « méthodologie » ayant pris à leur yeux une connotation de cohérence fermée, rigide voire dogmatique, avec la méthodologie audiovisuelle. 3. « Approche actionnelle » : voir « perspective actionnelle ».

(...)

Méthode : (...) une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.) ; la « méthode active » tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire écouter et s'interroger entre les apprenants, etc.).

- Exception faite de la méthode interrogative (...), toutes les méthodes apparues depuis un siècle et demi en didactique scolaire des langues peuvent se classer en paires opposées : ce sont les méthodes active et transmissive, directe et indirecte, synthétique et analytique, inductive et déductive, applicatrice et imitative, onomasiologique et sémasiologique, orale et écrite, expressive et compréhensive.

- Ces méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation (...) ou par combinaison (...).

- La cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audio-visuelle...) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées et/ou combinées entre elles. (...)

Méthodologie : 1. Utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. (...) 2. Utilisée à

⁵³ Cf. Son site personnel : www.Christianpuren.com → Bibliothèque de travail → Document 004 « Le champ sémantique de la „méthode“ » (consulté le 22/11/2015)

l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées. (...)

- Dans ce sens n°2, par opposition au mot « méthode » qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la « méthodologie » peut être définie comme l'unité maximale correspondante. En tant que telle, elle est forcément très dépendante des différents acteurs qui la mettent en œuvre dans les environnements concrets. De sorte que dans l'analyse méthodologique d'un matériel didactique, il est sinon aisé du moins indispensable de distinguer au moins entre la méthodologie de référence (celles dont les auteurs se réclament), la méthodologie d'élaboration (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre) et la méthodologie d'utilisation (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que de leur adaptation à leur environnement de travail).

(...)

Perspective : 1. « Perspective actionnelle » : expression utilisée, en parallèle avec « approche actionnelle », par les auteurs du CECRL pour désigner la nouvelle orientation didactique nécessaire pour préparer les apprenants au travail dans la longue durée avec des personnes de langues et de cultures entièrement ou partiellement différente, au sein des sociétés européennes de plus en plus multilingues et multiculturelles. Le terme de « perspective » est plus adéquat que celui d' « approche », parce qu'il suggère que la perspective actionnelle qu'une des perspectives à prendre ne compte en permanence [sic] (avec la méthodologie des documents authentiques, l'approche communicative et la didactique du plurilinguisme) pour l'enseignement d'une langue-culture étrangère. (...) »

Annexe 2

Les concepts clés du CECR

La traduction des concepts clés du CECR (français-allemand) d'après le *Dictionnaire pratique du CECR* de J.P. Robert et E. Rosen (2010, p.297-301)

Acteur social	<i>Sozial Handelnder</i>
Activités de communication langagière	<i>Kommunikative Sprachliche Handlungen</i>
Approche actionnelle	<i>Handlungsorientierter Ansatz</i>
Approche plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachiger und plurikultureller Ansatz</i>
Auto-évaluation	<i>Selbstevaluation</i>
Citoyenneté	<i>Staatsbürgerschaft</i>
Compétences communicatives langagières	<i>Kommunikative Sprachkompetenzen</i>
Compétences générales individuelles	<i>Allgemeine individuelle Kompetenzen</i>
Compétence plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz</i>
Descripteurs	<i>Deskriptoren</i>
Niveaux communs de référence	<i>Gemeinsame Referenzniveaus</i>
Stratégies d'apprentissage	<i>Lernstrategien</i>
Stratégies de communication	<i>Kommunikative Strategien</i>
Tâche	<i>Aufgabe</i>
+ Apprentissage tout au long de la vie	<i>Lebenslanges Lernen</i>
+ Prise de conscience de la langue	<i>Sprachbewusstheit</i>

Annexe 3

Les paradigmes classique et moderne de l'enseignement et de l'apprentissage des langues

*The classical and modern Paradigms of language teaching and learning*⁵⁴


Issue	The Classical Paradigme	The Modern Paradigme
Aim	To gain access to higher culture	To become a member of the language community
Objective	To provide a strict mental discipline	To develop communicative ability
Attitude to language	Puristic	Naturalist
Type of language to learn	The best, correct form of cultivated usage	Every day usage
Preferred medium	Priority to written language	Priority to spoken language
Text-types	Literacy and philosophical writings	Newspapers, broadcasts, popular writings
Criteria for expression	Careful, controlled, accurate	Spontaneous, fluent, appropriate
Criteria for comprehension	Detailed, exact	Extracting relevant information
Relation knowledge/action	Knowledge is fundamental	Action is fundamental
Skills development	Translation is most important	Balanced development of four skills
Work style	Individual study, receptive, reactive	Group interaction, active, participatory
Relation among learners	Competitive	Cooperative
Role of teacher	Authoritative and authoritarian	Facilitator of learning
Approach to learning	Subject-centred	Learner –centred
Teaching style	Magisterial	Animating

⁵⁴ Extrait de John Trim, « The Common European framework of reference : A case study of cultural politics and educational influences », dans Michael Byram et Lynne Parmenter (dir.), *The Common European framework of reference : The globalization of language education policy*, Bristol, Publication news, 2012, 296 p., pages 14 à 34

Means employed	Lectures, grammatical, exposition, exercises, reading and translation of texts, essays	Experiment, discover, games, role play, simulations, projects, discussions
Language of instruction	Mother tongue	Target tongue
Approach to grammar	A systematic body of rules to be learnt and observed	Means to construct and convey meaning
Concept of culture	The training refinement of mind, tastes and manners	The beliefs, attitudes and values which inform a society
Attitude to change	Conservative, retrospective	Innovative, prospective
Social values	Aristocratic, meritocratic	Democratic, populist
Where stronger	Grammar school, "public" school, older universities	Comprehensive schools, newer universities, adult education
Claimed to be	Humanistic, serious, deep, scholarly	Practical, realistic, balanced, dynamic
Accused of being	Remote from life, elitist, over-intellectualized, impractical	Utilitarian, banal, superficial
Criteria for success	Error-free performance, proof of knowledge,	Success in communicating message

Annexe 4

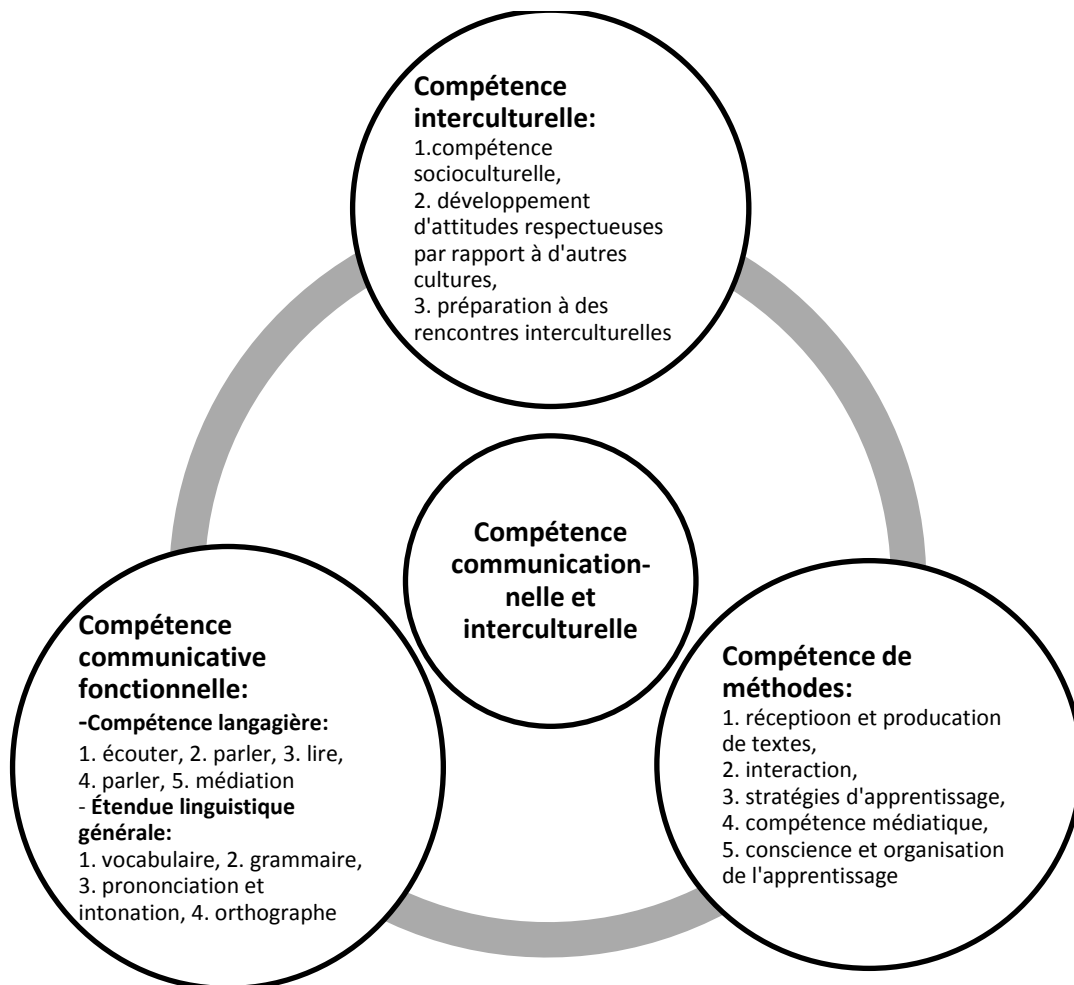
La méthodologie de recherche

Étapes de recherche	Questions de recherche	Méthodes de recherche
1^{ère} étape : Étude du contexte globale Analyse des niveaux didactiques, institutionnels et institutionnels des différents courants didactiques	<i>~Dans quel contexte didactique le CECR est-il mis en œuvre ?</i> <i>~Quelle est l'origine des concepts du RLP ?</i> <i>~Y-a-t-il homologie entre la situation, l'objectif et l'action social de référence et l'action d'apprentissage de référence ?</i>	→ Analyser des niveaux didactique, institutionnel et social → Analyser l'homologie entre situation social, action social et situation d'apprentissage de référence * Outil : Modèle des mécanismes de l'évolution historique des configurations didactiques
2^{ème} étape : L'analyse du RLP 1^{er} degré : L'orientation globale : la formation d'un acteur social plurilingue	 <i>~ Quel est le degré de mise en œuvre du CECR?</i>	→ Comparaison des finalités de l'orientation globale (CECR vs. RLP) en analysant des objectifs généraux du RLP
2^{ème} degré : L'apport technique : les niveaux de compétences et les métacatégories horizontales		→ Analyse des niveaux de compétences → Analyse de l'adoption de l'apport technique du CECR *Outil : Grille tridimensionnelle → Analyse des découpages des compétences *Outil : Modèle de compétence du CECR, des standards nationaux et du RLP
3^{ème} degré : L'approche actionnelle : agir dans société-classe		→ Repérage de l'approche préconisée dans les objectifs généraux → Analyse du contenu des descripteurs
4^{ème} degré : La terminologie commune du CECR		→ Analyse des concepts clés du CECR *à l'aide du tableau de la traduction des concepts clés

Annexe 5

Modèle de compétences des standards nationaux

Le modèle de compétences des standards nationaux (KMK, 2003, p.8), selon la figure du RLP (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN, 2006, p.10)⁵⁵.

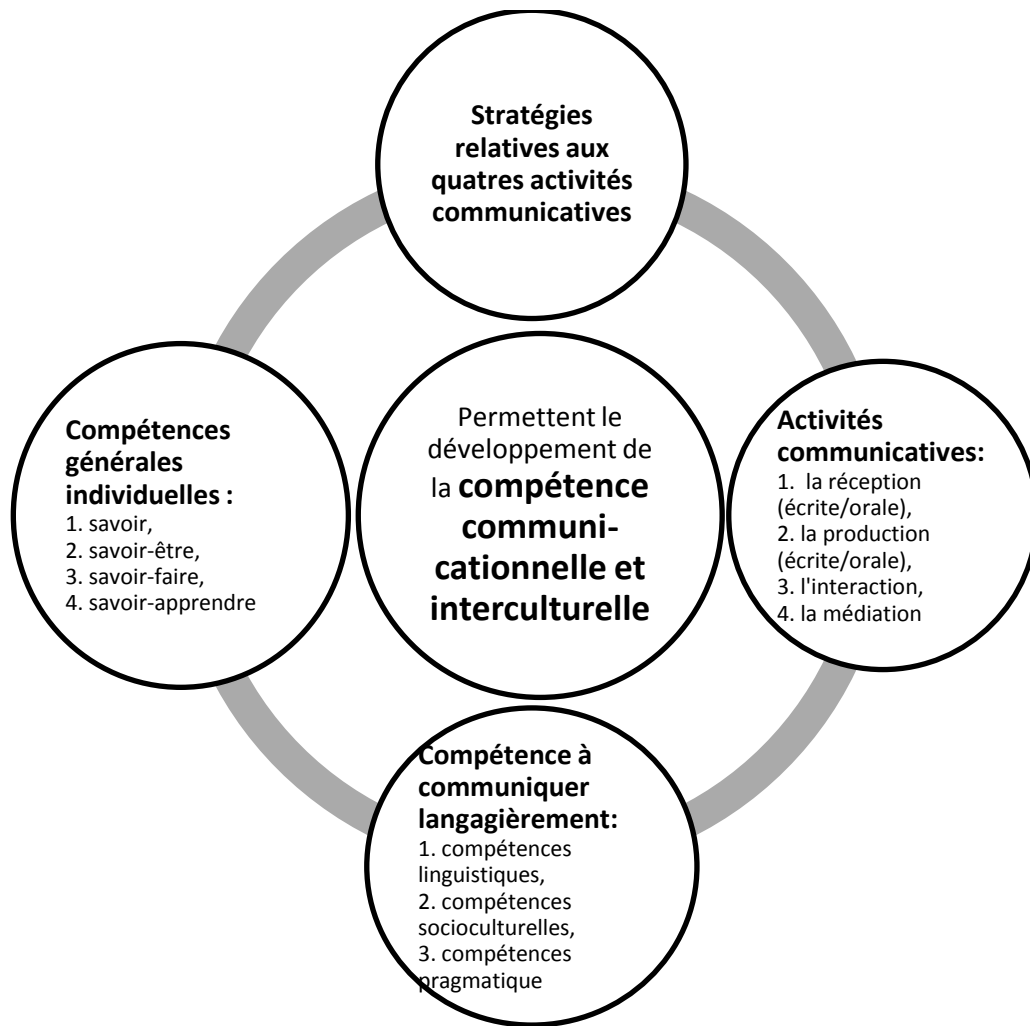


⁵⁵ Traduit par mes soins

Annexe 6

Modèle de compétences du CECR

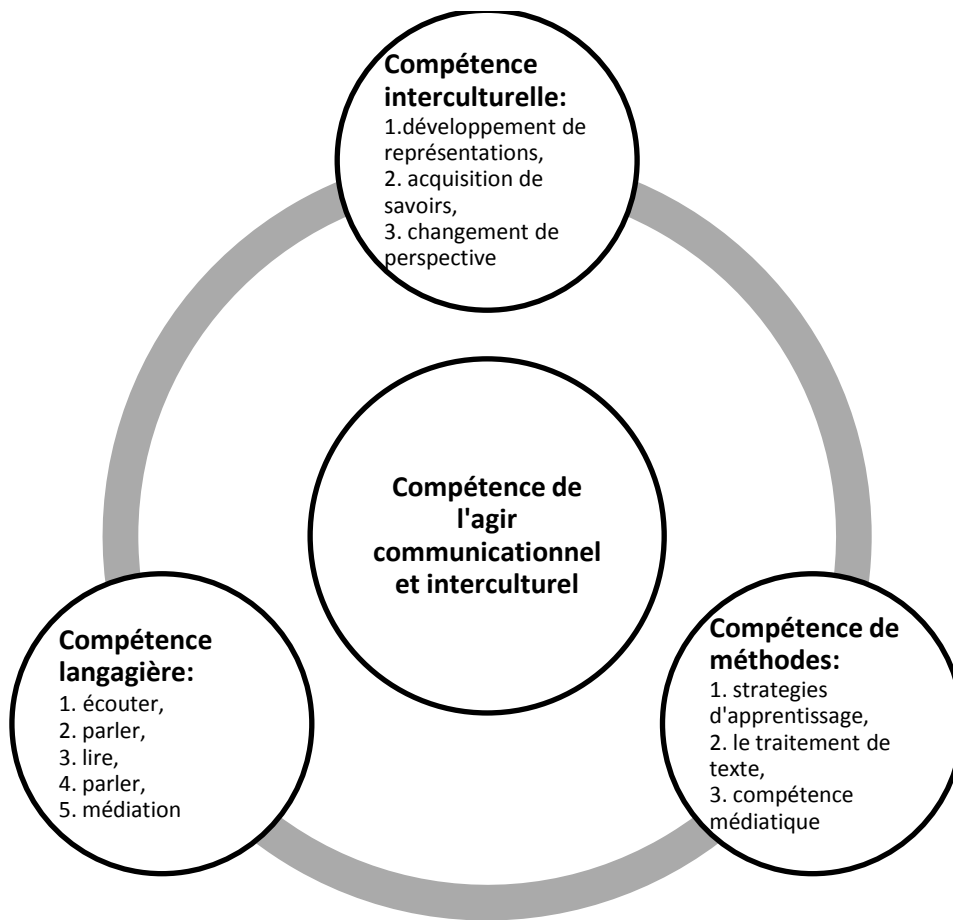
Le modèle de compétences du CECR (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001), selon la figure du RLP (SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN, 2006, p.10).



Annexe 7

Modèle de compétences du RLP

Le modèle de compétences du RLP (SEANTSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN, 2006, p.10)⁵⁶.



⁵⁶ Traduit par mes soins

Annexe 8

La terminologie du CECR dans les standards nationaux pour les LV1 anglais
et français (KMK, 2003)

Terminologie du CECR	Traduction allemande	Terminologie des standards
Acteur social	<i>Sozial Handelnder</i>	+/- „offene, tolerante und mündige Bürger“ (p. 6)
Activités de communication langagière	<i>Kommunikative Sprachliche Handlungen</i>	✓ <i>Kommunikative Fertigkeiten</i> (p. 8 et suiv.)
Approche actionnelle	<i>Handlungsorientierter Ansatz</i>	+/- „handeln“ (p. 7, 10 et 16)
Approche plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachiger und plurikultureller Ansatz</i>	+/- „Mehrsprachigkeit“ (p. 7), „mehrsprachige Situationen“ (p. 7 et 10)
Auto-évaluation	<i>Selbstevaluation</i>	+/- „selbständiges Sprachenlernen“ (p. 6, 7, 17 et 40)
Citoyenneté	<i>Staatsbürgerschaft</i>	✓ „offene, tolerante und mündige Bürger“ (p. 6)
Compétences communicatives langagières	<i>Kommunikative Sprachkompetenzen</i>	✓ „Sprachliche Mittel“, „interkulturelle Kompetenzen“, „Methodischen Kompetenzen“ (p. 8-9 et suiv.)
Compétences générales individuelles	<i>Allgemeine individuelle Kompetenzen</i>	-cf. point 3.3.3
Compétence plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz</i>	-cf. point 3.3.3
Descripteurs	<i>Deskriptoren</i>	✓ „ausgewählte Deskriptoren“ (p. 73-82)
Niveaux communs de référence	<i>Gemeinsame Referenzniveaus</i>	✓ <i>Niveaustufe B1 des GER</i> (S. 7)
Stratégies d'apprentissage	<i>Lernstrategien</i>	✓ „Lernstrategien“ (p. 8 und 18)
Stratégies de communication	<i>Kommunikative Strategien</i>	✓ „Strategien (...) zur Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ (p. 10)
Tâche	<i>Aufgabe</i>	✓ „zur aufgabenbezogenen (...) Gestaltung ...“ (p. 6)
+ Apprentissage tout au long de la vie	<i>Lebenslanges Lernen</i>	✓ „Lebenslanges Lernen“ (p. 6, 8 und 10)
+ Prise de conscience de la langue	<i>Sprachbewusstheit</i>	+/- <i>Lernbewusstheit</i> (p. 8 und 18), <i>Strukturbewusstheit</i> (p.17),

Annexe 9

La terminologie du CECR dans le RLP pour le français
(SENATSV ERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT, 2007)

Terminologie du CECR	Traduction allemande	Terminologie du RLP
Acteur social	<i>Sozial Handelnder</i>	+/- <i>Lernender, der demokratisch handelt</i> (p.5)
Activités de communication langagière	<i>Kommunikative Sprachliche Handlungen</i>	✓ <i>„Sprachkompetenz“</i> (p. 10, 11, 12 et l'ensemble du chapitre 3), <i>„kommunikative Fertigkeiten“</i> (p.12 et 54), <i>„sprachliche Fertigkeiten“</i> (p.11 et 13)
Approche actionnelle	<i>Handlungsorientierter Ansatz</i>	+/- <i>„Handlungsorientierung“</i> (p. 51-52)
Approche plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachiger und plurikultureller Ansatz</i>	+/- <i>„Mehrsprachigkeit“</i> (S. 9), <i>„Menschen unterschiedlicher Kulturen“</i> (p.5 et 11), <i>„multikulturelle Gesellschaft“</i> (p.49)
Auto-évaluation	<i>Selbstevaluation</i>	+/- <i>„Portfolioarbeit“</i> (p.52), <i>„die zunehmende Selbstständigkeit in der Korrektur von Fehler“</i> (p.55)
Citoyenneté	<i>Staatsbürgerschaft</i>	+/- <i>Lernender, der demokratisch handelt</i> (p.5)
Compétences communicatives langagières	<i>Kommunikative Sprachkompetenzen</i>	+/- <i>„Verfügbarkeit über sprachliche Mittel“</i> (p.18, 24, 32 et 43), <i>„Methoden Kompetenzen“</i> (p. 10 et 12)
Compétences générales individuelles	<i>Allgemeine individuelle Kompetenzen</i>	+/- <i>„Methoden Kompetenzen“</i> (p. 10 et 12), <i>„interkulturelle Kompetenz“</i> (p.5, 10 et 11)
Compétence plurilingue et pluriculturelle	<i>Mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz</i>	✓ <i>„Interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit“</i> (p. 10 et suiv.)
Descripteurs	<i>Deskriptoren</i>	+/- <i>„Standards“</i> (p. 13 et suiv.)
Niveaux communs de référence	<i>Gemeinsame Referenzniveaus</i>	✓ <i>Niveaustufe B1 und A2 des GER</i> (p.13)
Stratégies d'apprentissage	<i>Lernstrategien</i>	✓ <i>„Lernstrategien“</i> (p. 10, 12 et 46)
Stratégies de communication	<i>Kommunikative Strategien</i>	✓ <i>„Kommunikations- und Kompensationsstrategien“</i>

		(p.35), „ <i>Kommunikative Strategien</i> “ (p.54), „ <i>Sprachgebrauchstrategien, Gesprächsstrategien</i> “ (p.55)
Tâche	<i>Aufgabe</i>	✓ „ <i>Aufgabenformen und Aufgabenformaten</i> “ (p.54)
+ Apprentissage tout au long de la vie	<i>Lebenslanges Lernen</i>	✓ „ <i>Lebenslanges Lernen</i> “ (p.6)
+ Prise de conscience de la langue	<i>Sprachbewusstheit</i>	✓ „ <i>Sprachbewusstheit</i> “ (p. 51)

Annexe 10

Tableau comparatif du niveau B1

Le tableau ci-dessous présente conjointement les descripteurs généraux du CECR, des standards nationaux et du RLP pour le niveau B1 pour les activités langagières et l'étendue linguistique générale, afin de mettre en exergue en indiquant les similitudes entre les descripteurs des trois documents.

CECR (EUROPAT, 2001)	Standards nationaux (2003, p.11-18)	RLP (2006, p.33-46) Jahrgangsstufe 9/10
<p>Hörverstehen allgemein (p.72) <i>B1: Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; Kann auch kurze Erzählungen verstehen.</i></p>	<p>Hör- und Hör-/Sehverstehen (p.11) <i>B1: Die SuS können im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, vielen Filmen folgen, deren Handlungen im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird.</i></p>	<p>Hör- und Hör-/Sehverstehen (p.33) <i>B1: Die SuS folgen im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen zu alltäglichen bzw. jugendgemäßen Themen und verstehen die wesentlichen Informationen bei Präsentationen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache und gemäßigtem Sprechtempo gesprochen wird.</i></p>
<p>Similitudes de ces trois descripteurs: - Compréhension orale globale dans des situations familières</p>		
<p>Leseverstehen allgemein (p.74) <i>B1: Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.</i></p>	<p>Leseverstehen (p.12) <i>B1: Die SuS können verschiedene unkomplizierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen.</i></p>	<p>Lesen (p.37) <i>B1: Die SuS verstehen wesentliche Aspekte unkomplizierter authentischer Texte über Themen, die ihren Alltagsinteressen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen.</i></p>
<p>Similitudes de ces trois descripteurs: - Compréhension écrite globale dans des situations familières</p>		
<p>Mündliche Interaktion allgemein (p.79) <i>B1: Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, <u>persönliche Meinungen ausdrücken</u> und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind (z.B. Familia, Hobbys, Arbeit, Reisen</i></p>	<p>Sprechen – An Gesprächen teilnehmen (p.13) <i>B1: Die SuS können an Gesprächen über vertrauten Themen teilnehmen, <u>persönliche Meinungen ausdrücken</u> und Informationen austauschen.</i></p>	<p>Sprechen (p.35) <i>B1: Die SuS setzen einfache sprachliche Mittel ein, um überschaubare und geläufige Alltagssituationen ohne Vorbereitung zu bewältigen. Sie sind meistens in der Lage, das Gespräch in Gang zu halten und ihre <u>persönliche Meinung zu äußern</u>. Sachverhalte werden zusammenhängend dargestellt.</i></p>

<i>und aktuelles Geschehen)</i>		
Similitudes de ces trois descripteurs: - Expression (orale) de son avis personnel - Interaction orale dans les domaines relatifs à la vie quotidienne		
Schriftliche Produktion allgemein (p.67) <i>BI: Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihnen/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.</i>	Schreiben (p.13) <i>BI: Die SuS können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen.</i>	Schreiben (p.39) <i>BI: Die SuS verfassen zu einem begrenzten Spektrum von bekannten Themen und vertrauten Textsorten unkomplizierte, zusammenhängende Texte und wenden dabei sprachliche Mittel zunehmend korrekt an.</i>
Similitudes de ces trois descripteurs: -Production de textes relatifs à des thèmes connus		
Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein (p.110) <i>BI:Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.</i>	Verfügung über die sprachlichen Mittel (p.14) → renvoi direct au chapitre 5.2.1. du CECR	Hinweise zur Verfügung sprachlicher Mittel (p.43) <i>BI: Die SuS verfügen über gängige sprachliche Mittel und Strukturen und verwenden sie vorhersehbaren Situationen angemessen. Es können Fehler auftreten, die Verständlichkeit wird jedoch nicht beeinträchtigt.</i>
Similitudes de ces trois descripteurs: - À ce niveau, la compétence linguistique n'est que partiellement acquise mais toute fois suffisante pour pouvoir agir dans des situations quotidiennes.		

Bibliographie

BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2007, 131 p.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND SPORT (BMBF) (éd.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*, Berlin, 2007, 228 p.

CASPARI Daniela, GRÜNEWALD Andreas, HU Adelheid, KÜSTER Lutz, NOLD Günter, VOLLMER Helmut J., ZYDATIß Wolfgang, *Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF* (coord. HU Adelheid). Disponible sur: www.dgff.de/fileadmin/user_upload/.../Kompetenzpapier_DGFF.pdf (consulté le 20.10.15), 19 p.

CASPARI Daniela, « *Kompetenzorientierung und seine Konsequenzen für den Unterricht – Atelier: Analyse von Aufgaben „Lesen“ in Prüfungen zum mittleren Schulabschluss bzw. DELF scolaire, in Lehrwerken und Lernaufgaben des IQB* », pages 21 à 27, dans EGELHOFF Hans-Günter, FANIO Uwe-Michael, PFROMM Rüdiger, *Neue Curricula/Lehrpläne/europäische Bildungsstandards und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Mönchengladbach: Carolus-Magnus-Kreis, 2009, 47 p.

CHRIST Herbert, DE CILLIA Rudolf, « *Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945* », pages 164 à 621, dans BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert, KRUMM Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5ème édition, Franke Verlag, Tübingen/Basel, 2007

CHRIST Herbert, « *Sprachen im internationalen Kontakt: Probleme der Schulsprachenpolitik in Westeuropa* » p.55 à 62, dans *Giessener Universitätsblätter*, 1979, 122 p.

COSTE Daniel, « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues » [en ligne], dans Francis Goullier, Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques* : Défis et responsabilités, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2007, 80 p., pages 42 à 51. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P107_4480 (consulté le 20.10.15)

COSTE Daniel, « Continuités et déplacements dans les travaux de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe » [en ligne], dans Gé Stoks, Daniel Stotz et Sonia Rezgui (réd.), *Valoriser toute les langues à l'école*, Suisse, Trimestriel plurilingue, Babylonia, Comano, 2011, 104 p., pages 13 à 16. Disponible sur : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-1/Baby2011_1.pdf (consulté le 20.10.15)

CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2001, 196 p.

DELOUIS Anne Friederike, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone » [en ligne], dans Pierre Frath, *Le Cadre Européen : Où en sommes nous ?*, Les langues modernes, 2/2008, 2012 [2008], 13 p. Disponible sur : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/69/05/07/PDF/Delouis_CECR_Langues_Modernes.pdf (consulté le 20.10.15)

EUROPARAT-RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT:
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001, 244 p.

GNUTZMANN Claus, « Curriculare Neuansätze zum Fremdsprachenlernen: Wie kommen sie in die Welt, und was verbleibt für die Forschung? » (p.74-81), dans BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert, KÖNIGS Frank G., KRUMM Hans-Jürgen (éd.), *Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 2002

GOGOLIN Ingrid, « Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen » pages 85 à 94, dans BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert, KÖNIGS Frank, KRUMM Hans-Jürgen (éd.). (2003), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr, Tübingen, 2003

GOULLIER Francis, Rapport du Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : Défis et responsabilités* [en ligne], Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 2007. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P107_4480 (consulté le 20.10.15)

HARTUNG Manuel J., « Er hatte recht. Vor 50 Jahren erschien Ralf Dahrendorfs epochale Streitschrift „Bildung ist Bürgerrecht“. Weshalb man sie heute wieder lesen und für eine aktive Bildungspolitik kämpfen muss » (p.86-87), dans *Die Zeit* n°46, 12 novembre 2015

HU Adelheid, LEUPOLD Eynar, « Kompetenzorientierung und Französischunterricht » pages 51 à 84, dans TESCH Bernd, LEUPOLD Eynar, KÖLLNER Olaf (éd.), *Bildungsstandards Französisch: konkret*, Sekundarstufe 1: Grundlage, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen, IQB, Cornelsen Scriptor, 2008, 223 p.

HÜLLEN Werner, *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005, 184 p.

Kultusministerkonferenz (KMK), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2003, Bonn, 83 p.

MARTYNIUK Waldemar, NOIJONS José, *Synthèse des résultats d'une enquête sur l'utilisation du CECR au niveau national du CECR dans les Etats membres du Conseil de l'Europe*[en ligne], Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2006, 9 p. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_fr.asp (consulté le 20.10.15)

MEISSNER Franz-Joseph, TESCH Bernd, « Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache » pages 44 à 50, dans TESCH Bernd, LEUPOLD Eynar, KÖLLNER Olaf (éd.), *Bildungsstandards Französisch: konkret*, Sekundarstufe 1: Grundlage, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsregungen, IQB, Cornelsen Scriptor, 2008, 223 p.

MEISSNER Franz-Joseph, « Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht », dans MEISSNER Franz-Joseph (éd.), *Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht*, Narr, Tübingen, 2005, 247p.

PARMENTER Lynne, BYRAM Michael, « Commentary on cases beyond Europe », dans Michael Byram et Lynne Parmenter (dir.), *The Common European framework of reference: The globalization of language education policy*, Bristol, Publication news, 2012a, 296 p., pages 262 à 269

PARMENTER Lynne, BYRAM Michael, « Conclusion », dans Michael Byram et Lynne Parmenter (dir.), *The Common European framework of reference: The globalization of language education policy*, Bristol, Publication news, 2012b, 296 p., pages 258 à 261

PICCARDO Enrica, *Du communicatif à l'actionnel : Un cheminement de recherche* [en ligne], 2014. Disponible sur http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf (consulté le 20.10.15)

PICCARDO Enrica, « Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique » [en ligne], dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série, 2011, pages 20 à 52. Disponible sur : <http://ojs.vre.upei.ca/index.php/cjal/article/.../1026/1221> (consulté le 20.10.15)

PICCARDO Enrica, BERCHOUD Marie, CIGNATTA Tiziana et al., *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR* [en ligne], Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2011, 101 p. Disponible sur : http://ecep.ecml.at/Portals/26/training-kit/files/2011_09_19_ecep_FR.pdf (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, *Configuration didactique, constructions méthodologiques et objets didactiques en langues-cultures : perspective historique et situation actuelle* [en ligne], 2012a, 29 p.. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/> (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » [en ligne], dans *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, p. 37-40. Paris, FIPF-CLE international, 2006a. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/2011/04/28/mise-en-ligne-de-deux-articles-de-2006-sur-la-perspective-actionnelle/> (consulté le 20.10.2015)

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [en ligne], Paris, Clé International, 1988, 447 p. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> (consulté de 20.10.15)

PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* [en ligne], Paris, CREDIF-Didier, collection

« Essais », 2008 [1994], 225 p. Disponible sur : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_Essai_eclectisme.pdf (consulté le 20.10.13) [N.B. La pagination des passages cités ou de référence correspond à la numérotation de page en haut de la page à droite de la version en ligne]

PUREN Christian, « La „méthode“, outil de base de l'analyse didactique » [en ligne] p.283-301, dans *Méthodes de recherche contextualisée en didactiques des langues et cultures*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie – Éditions des Archives Contemporaines, 2011, 509 p. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k> (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, *Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle* [en ligne], 2013a. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/> (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique » [en ligne], dans *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, Paris, FIPF-CLE international, 2006b. Disponible en ligne sur : <http://www.christianpuren.com/2011/04/28/mise-en-ligne-de-deux-articles-de-2006-sur-la-perspective-actionnelle/> (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles dans la didactiques des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle* [en ligne], 2002, 14 p. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/> (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, « Politiques linguistiques et méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues : Quelques réflexions sur l'histoire et l'actualité » [en ligne], dans Patrick Raymond (éd.), *Education et politique : Histoire ancienne, enjeux d'avenir*, Revue Dialogue n°144, Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), Ivry sur Seine, 2012b. Disponible sur :

http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/supl_dial_144/c_p_pratiques_linguistiques....pdf (consulté le 20.10.15)

PUREN Christian, *Ruptures, continuités et autres modes de perception de l'évolution de la didactique des langues-cultures* [en ligne], 2013b. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013b/> (consulté le 20.10.15)

REINFRIED Marcus, « Geschichte des Fremdsprachenunterrichts : ein internationaler Überblick über die Literatur » pages 622 à 626, dans BAUSCH Karl-Richard, CHRIST Herbert, KRUMM Hans-Jürgen, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5ème édition, Franke Verlag, Tübingen/Basel, 2007

REINFRIED Marcus, « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht : ein neues methodische Paradigma » pages 1 à 20, dans MEISSNER Franz-Joseph (éd.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23. - 26.09.1998*. Tübingen, Narr, 2001

ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris : Edition Ophrys, 2010, 371 p.

SCHIFFLER Ludger, *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht - Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch* [en ligne], 1998, 125p. Disponible sur: <http://ludger-schiffler.de/> (consulté le 20.10.2015)

TRIM John, « The Common European framework of reference: A case study of cultural politics and educational influences », dans Michael Byram et Lynne Parmenter (dir.), *The Common European framework of reference: The globalization of language education policy*, Bristol, Publication news, 2012, 296 p., pages 14 à 34

TRIM John, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997 : La coopération internationale en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie, pour une communication efficace, un enrichissement culturel mutuel et la citoyenneté démocratique en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2007, 70 p.

SENATSVRWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT BERLIN, *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Fach Französisch 2. Fremdsprache. Klassen 7 bis 10 Hauptschule, Gymnasium, Gesamtschule*, Berlin, 2002, 30 p.

SENATSVRWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT BERLIN, *Rahmenlehrplan für die Grundschule und der Sekundarstufe 1. Jahrgangsstufe 3-6, Grundschule. Jahrgangsstufe 7-10, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium. Französisch 1./2./3. Fremdsprache*, Berlin, 2006, 55 p.

WOLFF Dieter, « Autonomes Lernen - ein Weg zur Mehrsprachigkeit » pages 151 à 164., dans Krechel H.-L., Marx D. & Meißner F.-J. (éd.), *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*, Akten des Französischlehrtages der Vereinigung der Französischlehrer e.V./NRW an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal 1997, Tübingen, Narr, 1999

Sitographie :

- Centre européen pour les langues vivantes : <http://www.ecml.at/>
- Conseil de l'Europe : <http://hub.coe.int/web/coe-portal>
- Encourager la culture de l'évaluation chez les professionnels : <http://ecep.ecml.at/ECEP/tabid/2325/language/fr-FR/Default.aspx>
- Encyclopédie Larousse en ligne: <http://www.larousse.fr/encyclopedia>
- *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* : <http://www.berlin.de/sen/bjw/>

